

Elisabeth Ritchey

PEDAGOGISK TEORI
OCH
VETENSKAPSPOLITIK

TRE HISTORISKA STRÖMNINGAR

CWK GLEERUP

Diss. Lund.



Digitized by the Internet Archive
in 2026

STUDIA PSYCHOLOGICA ET PAEDAGOGICA
SERIES ALTERA LXXX

PEDAGOGISK TEORI
OCH
VETENSKAPSPOLITIK

FRÅN HISTORISK PEDAGOGIK

Elisabeth Ritchey

PEDAGOGISK TEORI
OCH
VETENSKAPSPOLITIK

TRE HISTORISKA STRÖMNINGAR

CWK GLEERUP

CWK Gleerup is the imprint for the scientific and
scholarly publications of LiberFörlag Malmö

© 1985 Elisabeth Ritchey
ISBN 91-40-05121-8
ISSN 0346-5926
Infotryck ab, Malmö 1985

FÖRORD.

Detta avhandlingsarbete kommer som ett resultat av flera års studier av teoretiska frågeställningar knutna till pedagogiken som vetenskap. Genom detta arbete har jag - förutom ett visst motstånd - fått en lång rad vänner som uppmuntrat mig och gett mig stöd. Till alla dessa vill jag ge ett stort tack.

Ett särskilt tack riktar jag till min handledare professor Göte Klingberg för värdefulla synpunkter och för moraliskt stöd. Dessutom tackar jag docent Ingar Bratt för personligt engagemang och för granskning av manuskriptet, och professor Steinar Kvale för stimulerande och kritiska synpunkter. Abraham Kamien-ski tackar jag för hjälp med transkriptionen av ryska namn. Till sist tackar jag min make, Thomas P Ritchey, för intellektuell stimulans och vår son Alexander, som jag tillägnar detta arbete.

Täby, den 28 augusti 1985

Elisabeth Ritchey

INNEHALLSFÖRTECKNING

INLEDNING	1
Inledande problemställningar	1
Syfte och metod	3
Arbetets uppläggning och begränsningar	7
Källor och litteratur	11
 DEL I: TEORETISKA OCH FILOSOFISKA GRUNDER	 16
1. VETENSKAPSTEORETISKA SKOLOR	18
Några vanliga skiljelinjer inom vetenskaps- teoretisk forskning	18
Olika skolbildningar och teoretiska perspektiv inom pedagogisk forskning	21
Utbildningsfilosofiska traditioner	28
 2. VETENSKAPSFILOSOFISKA TRADITIONER	 34
Nominalism, idealism och realism	35
Fysisk, matematisk och funktionell teori	37
Mekanisk relativism, teleologisk absolutism och transteleologisk relativism	39
 3. METODOLOGISKA UTGANGSPUNKTER INOM PEDAGOGISK TEORI	 44
En meta-teoretisk modell	44
Tre teoretiskt ideala kategorier	48
Pedagogiska frågeställningar	51
Tre hypotetiska svar	54
Ramp pedagogiska definitioner	58
 DEL II: PEDAGOGISKA SKOLBILDNINGAR I HISTORISK BELYSNING	 60
4. ANTIKEN: SOFISTERNA, ARISTOTELES, PLATON	61
Historisk, politisk bakgrund	61

A. Sofisterna	64
B. Aristoteles	68
C. Platon	73
5. UPPLYSNINGSTIDEN: ROUSSEAU, LOCKE, LEIBNIZ	80
Historisk, politisk bakgrund	80
A. Jean-Jacques Rousseau	82
B. John Locke	88
C. Gottfried Wilhelm Leibniz	93
DEL III: AKTUELLA PEDAGOGISKA RIKTNINGAR	99
6. RADIKALISM SOM RAMNEDRIVANDE PEDAGOGIK	101
Den amerikanska progressivismens uppkomst	101
William James och pragmatismen	102
John Deweys instrumentalistiska kunskapssyn	104
A S Neills anti-auktoritära uppfostringsideal	106
En anarkistisk utbildningsfilosofi (Paul Goodman)	109
Ivan Illich och avskolningsideologin	110
Familjen som en repressiv ram (David Cooper)	113
Avslutande diskussion	114
7. REFORMPOLITIK SOM RAMBEVARANDE PEDAGOGIK	118
1946 års skolkommision	119
... i frihetspedagogisk anda	121
... två motstridiga bildningsideal	123
De stora skolreformerna: Lgr 62 och Lgr 69	126
SIA och Lgr 80	127
Den svenska reformpedagogikens utveckling: sammanfattning och diskussion	129
Den reformpedagogiska forskningsverksamheten	132

8. DEN KULTURHISTORISKA TEORIN SOM RAMUTVECKLANDE PEDAGOGIK	136
Två motstridiga psykologiska skolor	137
Sovjetisk psykologi: bakgrund	139
Vygotskijs kulturhistoriska teori	141
Verksamhetsteorin (A N Leontjev)	143
Verksamhetsteorin inom inlärnings- och undervis- ningsforskning	147
Människans bildbarhet och utbildningens roll i samhället	148
SLUTORD	153
SUMMARY	156
NOTER	161
REFERENSER	188

INLEDNING.

Inledande problemställningar.

Inom pedagogisk och utbildningssociologisk forskningslitteratur har sedan början av 1970-talet den rådande utbildningsforskningen stått i centrum för en allt intensivare debatt. Värdet av den traditionellt inriktade utbildningsforskningen har börjat ifrågasättas av allt fler. I internationellt välkända tidskrifter som "Harvard Educational Review", "Educational Researcher", "Educational Theory" och "Educational Theory and Philosophy" har mycket av denna forskningsverksamhet bedömts som "misconceived, misdirected, trivial, and fruitless" (Phillips, 1981, s 255). Inte sällan riktar sig denna kritik mot vad som uppfattas som ett dominerande forskningsparadigm, varvid vanligen åsyftas den logiska positivismen eller den logiska empirismen.

Samtidigt som andelen kritiskt inriktade teoretiska och metodologiska diskussioner ökat markant inom forskningslitteraturen, har en mängd s k kvalitativa studier börjat framträda. En lång rad forskare har utvecklat alternativa undersökningsmetoder som protest mot vad de uppfattar som en "naturvetenskapligt" eller "positivistiskt" inriktad utbildningsforskning. En till synes ny och kritiskt inriktad forskningsverksamhet håller på att växa fram. "A quiet revolution is occurring in the realm of educational research", skriver Shapiro (1983, s 127), och ger härmed uttryck för en alltmer utbredd uppfattning om att en kvalitativ förändring håller på att ske inom utbildningsforskningens område.

Denna "nya" forskningsinriktning går under olika beteckningar och härstammar från till synes vitt skilda teoretiska och metodologiska utgångspunkter:

"Such work goes by a multitude of titles: phenomenological research, interpretive, case-study, ethnographic, etc. It claims descent from a variety of methodological and theoretical progenitors: phenomenology, hermeneutics, symbolic interactionism, ethnomethodology, anthropological ethnography, the verstehen tradition in social research, and critical sociology, among them." (Shapiro, 1983, s 127)

Under det senaste årtiondet har det blivit allt vanligare att betrakta denna kritiska forskningsverksamhet som ett uttryck för ett begynnande paradigmskifte. Det moderna paradigmbegreppet introducerades av Thomas Kuhn i arbetet "Structure of Scientific Revolutions" (1962). Vetenskapernas utveckling, hävdar Kuhn, sker inte problemfritt som en kumulativ process utan som ett växelspel mellan tradition och revolution; mellan s k normalvetenskapliga och revolutionära perioder. Ett paradigm innefattar bl a en rad trosföreställningar, värderingar och undersförstådda kunskaper som ett forskarkollektiv under en viss tidsperiod är överens om.

Under denna s k normalvetenskapliga period fungerar det dominerande paradigmet som en bestämmande ram för vad som uppfattas som vetenskapligt relevanta fakta. De viktigaste uppgifterna blir då att lösa de problem som paradigmet definierar som centrala. När dessa inte längre kan lösas på ett tillfredsställande sätt inom det dominerande paradigmet, uppstår en kris, och det gamla paradigmet ifrågasätts. Detta leder till utformningen av alternativa paradig, vilket i sin tur kan leda till en vetenskaplig revolution och till ett paradigmbyte.

Paradigmbegreppet är emellertid inte oproblematiskt. (1). Kuhns modell över vetenskapernas utveckling är en modell för framför allt naturvetenskaperna. Trots att Kuhn själv är tveksam till dess tillämpbarhet på human- och samhällsvetenskaperna, har den sedan början av 1970-talet kommit att få stor betydelse för inriktningen av vetenskapsteoretisk och vetenskapshistorisk forskning inom human- och samhällsvetenskapliga discipliner. (2). Flertalet studier av vetenskapsteoretisk art idag utgår från eller hänvisar på ett eller annat sätt till Kuhns paradigmatteori.

Enligt Törnebohm (se 1980a, 1980b, 1981b) finns det starka skäl att anta, att åtminstone den humanvetenskapliga forskningen karakteriseras av helt andra utvecklingsprocesser. Där finns alltid flera rivaliserande paradig, och där förekommer ständiga paradigmdiskussioner som fortlöpande griper in i forskningsverksamheten. Normalvetenskaplig forskning existerar visserligen, menar Törnebohm, men det finns alltid forskare som ställer sig skeptiska till denna och som därför utövar kritik mot det paradig som styr dem (jfr äv Törnebohm, 1979).

Paradigmbegreppet bör därför hellre enligt Törnebohm jämföras med forskningens "allmänna förutsättningar". Detta innefattar forskarens världsbild (människo- och samhällssyn), vetenskapsyn (metodologi och vetenskapsideal), intressen och allmänna kompetens. En forskares paradig är på detta sätt bestämmande för "vad som sker i stort och i smått inom ett forskningsfält" (Törnebohm, 1980b, s 8). Såväl enskilda forskare som hela forskarkollektiv kan arbeta under ett paradig som fungerar som överordnade regleringsmekanismer för de vetenskapliga undersökningarna. Detta innebär att den löpande forskningsstrategiska planeringen delvis är bestämd av paradigmet. Paradigmet spelar dessutom en stor roll vid förberedelsen av nya undersökningar, vid val av litteratur och vid resultatredovisning. Vissa komponenter av ett paradig förblir emellertid fördolda för forskaren. Det har vad Törnebohm kallar en isbergskaraktär (Törnebohm 1980a). (3).

Hela paradigmproblemet - antingen det hänförs till enskilda forskare eller forskargrupper eller till hela vetenskapers utveckling - kan återföras till problemet om vilka bakomliggande antaganden och värderingar som styr forskningsprocessen. Det handlar dels om medvetna eller omedvetna ontologiska och epistemologiska antaganden angående samhällets, människans och kunskapernas grundläggande natur, och dels om uttalade eller icke uttalade politiska och ideologiska värderingar.

När det gäller den pedagogiska forskningsverksamheten, kan två grundläggande problemställningar urskiljas som är av betydelse för inriktningen på den pedagogiska vetenskapen i stort. Det ena gäller vetenskapsfilosofi och pedagogikens vetenskapsfilosofiska och vetenskapsteoretiska grund. Vilka fundamentala ontologiska och epistemologiska antaganden, vetenskapsteoretiska frågeställningar och metodologiska principer ligger till grund för olika pedagogiska teorier och forskningsstrategier?

Den andra problemställningen har att göra med vetenskapspolitik och pedagogikens politiskt-ideologiska grund. Vilka politiska och ideologiska värderingar ligger till grund för olika pedagogiska teorier och forskningsstrategier? På vilket sätt inverkar politiskt-ideologiska ställningstaganden på policy-beslut och på den praktiska tillämpningen av den pedagogiska vetenskapens resultat?

Dessa två problemställningar kan antas vara nära förknippade med varandra. En forskares vetenskapsfilosofiska ståndpunkter kan t ex vara grundade i hans politiskt-ideologiska värderingar. De vetenskapspolitiska ståndpunkterna kan i sin tur vara ett resultat av vissa vetenskapsfilosofiska antaganden. I båda fallen är det frågan om antingen uttalade ståndpunkter eller omedvetna antaganden. Även om de är omedvetna eller icke uttalade, kan de ha stor betydelse för utformningen av den vetenskapliga verksamheten; t ex när det gäller den pedagogiske forskarens uppfattning och behandling av utbildnings- och uppfostringsprocessen. Detta innefattar då inte endast vad som uppfattas som viktigt att undersöka, utan också vad som framstår som vetenskapligt möjligt.

Inom human- och samhällsvetenskaperna kan man urskilja olika skolbildningar som sinsemellan skiljer sig åt med avseende på sådana vetenskapsfilosofiska och vetenskapspolitiska ståndpunkter. Även inom pedagogiken existerar vetenskapliga skolbildningar eller politiska fraktioner, som delvis står i motsättning till varandra. (4). Ibland är dessa motsättningar av öppen teoretisk och politisk natur, ibland framstår de som vetenskapligt "objektiva" och politiskt "neutrala". De idag aktuella paradigmdiskussionerna kan sägas avspegla en oenighet mellan konkurrerande forskningstraditioner, och den sk normalvetenskapliga forskningsverksamheten framstår då som den verksamhet som står i överensstämmelse med den för tillfället dominerande forskningstraditionen. (5).

Syfte och metod.

Det övergripande syftet med detta arbete är att undersöka ett antal pedagogiska skolbildningar, traditioner eller historiska strömningar med avseende på de vetenskapsfilosofiska och vetenskapspolitiska ståndpunkter som de ger uttryck för. Detta syfte har växt fram ur de problemställningar som formulerats ovan. I fokus står således ett intresse för vilka ontologiska och epistemologiska antaganden samt politiskt-ideologiska värderingar som ligger till grund för olika pedagogiska skolbildningar.

Detta har i sin tur varit kopplat till vissa metodologiska problemställningar: Vilka är de väsentliga skillnaderna mellan olika skolbildningar, och hur kan man uttrycka och belysa dem? Finns det en enhetlig och övergripande metod, med vars hjälp man kan klassificera pedagogiskt tänkande i vetenskapliga traditioner?

En sådan undersökning kan genomföras på flera tänkbara sätt. I vissa nyare vetenskapsteoretiskt inriktade studier, inom såväl pedagogiken som andra human- och samhällsvetenskapliga discipliner, finner man t ex försök att skilja mellan olika skolbildningar mot bakgrund av frågor om vetenskapens målsättning och metod, och om vilka faktorer som styr vetenskaplig utveckling i stort. Nästan genomgående skiljer man mellan å ena sidan en empiristisk eller positivistisk, "naturvetenskapligt" orienterad anglosaxisk tradition och å andra sidan en hermeneutisk, "humanvetenskapligt" orienterad kontinental tradition. Ofta identifieras även en tredje kritisk, marxistisk eller dialektisk tradition, som framställs som mer övergripande, och som tycks vara inriktad mot en sorts "syntes" mellan de två förstnämnda traditionerna.

Går man tillbaka till tidigare utbildningsfilosofisk forskning, finner man ett snarlikt mönster. Mot bakgrund av vissa vetenskapsfilosofiska problemställningar skiljer man där mellan ett antal utbildningsfilosofiska traditioner; t ex mellan en pragmatisk, en realistisk och en idealistisk tradition.

Utifrån en politisk-ideologisk grund kan nämnas ytterligare ett sätt att klassificera vetenskapligt tänkande i olika skolbildningar, som inte är lika rigoröst vetenskapligt utformat och som delvis står utanför den traditionella forskningsverksamheten: jag syftar här på indelningen i vänster-, höger- och mitten-ideologier. Så t ex brukar en "marxistisk" eller "dialektisk" pedagogik mer eller mindre klart hänföras till en radikal eller progressiv vänster-ideologi, medan t ex både en "positivistisk" och en "idealistisk" inriktning anses representera en mer konservativ eller traditionell höger-ideologi. I mitten balanserar en sorts liberal, kompromissinriktad reformpedagogik. Detta klassificeringssätt är emellertid inte op-
roblematiskt och stöter snabbt på en rad svårigheter, varav några kommer att belysas i detta arbete.

Det finns många sätt att redogöra för skillnaderna mellan olika vetenskapstraditioner. Eftersom olika forskare har skilda utgångspunkter för sina studier, formuleras de vetenskapliga problemställningarna på vitt skilda sätt. Detta leder till svårigheter att urskilja ett enhetligt mönster eller en gemensam grund när det gäller klassificering av skolbildningar. Vetenskapsteoretiskt inriktade pedagoger och utbildningsfilosofer, t ex, talar ofta förbi varandra och uppfattar inte sällan sig själva som representanter för klart åtskilda forskningsdiscipliner - trots att de i många avseenden är inne på samma sak, nämligen att undersöka grunderna till olika vetenskapstraditioner.

Beroende på den enskilda forskarens utgångspunkter skiftar

dessutom terminologin, och samma vetenskapstradition kan ibland benämnas på flera sätt. De kan t o m skilja sig så mycket från varandra, att när olika forskare använder samma beteckning åsyftas inte ens samma tradition. Detta har varit fallet när det gäller såväl idealismen, realismen som materialismen (jfr Curtis, 1968).

Trots skilda utgångspunkter, angreppssätt och beteckningar kan man emellertid skönja ett övergripande mönster och en snarlik struktur bakom olika klassificeringssätt. Den pragmatiska utbildningsfilosofin, t ex, förefaller vila på ungefär samma grund som den empiristiska vetenskapstraditionen, och den hermeneutiska pedagogiken har uppenbarligen mycket gemensamt med den utbildningsfilosofiska idealismen. De till namnet skilda traditionerna verkar snarare representera två sätt att försöka uttrycka samma sak. Vad är det då som ligger bakom dessa beteckningar? Finns det en gemensam grund för olika sätt att klassificera pedagogisk vetenskap i skilda skolbildningar? Finns det t ex vissa grundläggande frågeställningar som är gemensamma för vetenskapliga skolbildningar, och hur i så fall uttrycker de sig?

I detta arbete är avsikten att försöka gå "bakom" de yttre beteckningarna och söka identifiera ett fundamentalt innehåll i ett antal pedagogiska skolbildningar - med avseende på deras vetenskapsfilosofiska och vetenskapspolitiska ståndpunkter.

*

Inom vetenskapsfilosofi i allmänhet och pedagogisk filosofi och utbildningsfilosofi i synnerhet finns tre problemområden, som framstår som grundläggande för teoretiska och metodologiska problem i allmänhet. Dvs, alla vetenskapligt teoretiska och metodologiska problem skulle på ett eller annat sätt kunna återföras till något eller några av dessa tre. De handlar om: 1) ontologi, 2) epistemologi och 3) värdeteori (se tex Brameld, 1971; Brubacher, 1969; Curtis, 1968; Feibleman, 1951; Myhre, 1980 och Weber, 1960). En undersökning om vilka fundamentala frågeställningar som kan vara gemensamma för olika skolbildningar bör följaktligen utgå från dessa tre vetenskapsfilosofiska grundproblem.

Det ontologiska problemet handlar om hur människan uppfattar verklighetens eller existensens egentliga natur och om hennes plats i denna. (6).

"This concerns problems of the nature of reality, and of man's place in it. What is matter in its essence, ...? What is the essential nature of the mind or soul? What about the existence and nature of God? What does it mean to exist - what is the criterion of existing?" (Weber, 1960, s 12)

Det epistemologiska problemet är intimt förknippat med, eller utgör en del av, det ontologiska problemet. Det handlar om kunskapens natur och begränsningar, om hur människan tillägnar sig kunskaper, och om människan överhuvudtaget har möjlighet

att erhålla en sann eller objektiv kunskap om verkligheten.
(7).

"Epistemology has to do with the problem of knowledge /.../ What does knowledge mean? Can all knowledge be traced to the great gateways of the senses, to the senses plus the activity of reason, or to reason alone? Do feelings render wordless but true knowledge? Does true knowledge ever come in the form of immediate intuitions ...?" (Ibid, s 12)

Det värdeteoretiska problemet, slutligen, inrymmer normativa frågor om vad som är gott och ont, rätt och fel, vackert och fult. Hit hör frågan om vad människan strävar efter och vad livets mål är ("the supreme end of man"). Även andra, mer allmänt religiösa, sociala och ekonomiska värderingar räknas ibland hit.

Dessa tre centrala problemområden har legat till grund för en rad försök att systematisera vetenskapligt tänkande och att urskilja ett begränsat antal vetenskapsfilosofiska traditioner. Sådana försök kan iakttagas från såväl utbildningsfilosofer som vetenskapsfilosofer och vetenskapshistoriker. Även inom sociologisk forskning kan man finna exempel på sådana studier. Syftet med många av dessa undersökningar tycks på ett övergripande plan vara detsamma som mitt eget: nämligen, att försöka gå "bakom" de yttre benämningarna på olika ståndpunkter och söka identifiera ett mer fundamentalt teoretiskt, politiskt eller socialt innehåll i dem.

Inom en rad vetenskapsfilosofiska studier har vissa grundläggande, ontologiska problemställningar identifierats. Bl a har man skilt mellan 1) problemet om partikulär kontra universell existens, och 2) problemet om "being" kontra "becoming". Dessa problemställningar har karaktären av primära ontologiska antinomier, dvs "mutually opposed principles of existence, running through the history of science and philosophy" (Ritchey, 1983, s 30). Genom att relatera dem till varandra på ett sätt som kan åskådliggöras i en fyrfältsmodell, kan tre ontologiskt-epistemologiska utgångspunkter urskiljas. Dessa svarar mot tre allmänna, vetenskapsteoretiska och metodologiska utgångspunkter för vetenskapligt tänkande i stort.

Mot bakgrund av dessa två ontologiska antinomier kan två motsvarande metodologiska problemställningar formuleras för pedagogisk teori. Dessa ligger till grund för ett försök att i detta arbete bygga upp en meta-teoretisk modell att användas inom vetenskapsteoretiska och metodologiska studier inom pedagogik. Ur denna modell kan tre teoretiskt ideala kategorier härledas, som representerar dels skilda vetenskapsfilosofiska och vetenskapspolitiska ståndpunkter inom pedagogisk teori och dels motstridiga metodologiska utgångspunkter. Modellen som sådan utgör både ett heuristiskt hjälpmedel och en analytisk metod för att åskådliggöra och undersöka grundläggande skillnader mellan pedagogiskt teoretiska perspektiv, samt att belysa hur dessa skillnader kan framträda inom pedagogiska skolbildningar.

Dessa teoretiskt ideala kategorier kommer i detta arbete att ligga till grund för en undersökning av ett antal pedagogiska skolbildningar. Undersökningen sker mot bakgrund av följande frågeställning: Kan man inom olika tidsperioder av pedagogikens historiska utveckling urskilja breda, teoretiska strömningar eller pedagogiska skolbildningar, som i grova drag överensstämmer med innehållet i de ideala kategorierna, och hur i så fall uttrycker sig dessa? Undersökningen är följaktligen inriktad mot att ta reda på hur modellens kategorier kan uttrycka sig inom pedagogisk teori.

I denna undersökning prövas också själva modellens relevans för pedagogisk teori; dvs, om modellen kan bedömas utgöra en användbar metod för att belysa viktiga skillnader mellan pedagogiska skolbildningar. Om jag med denna metod kan ge en vetenskapligt relevant redogörelse för hur grundläggande skillnader mellan pedagogiska skolbildningar kan uttrycka sig med avseende på deras vetenskapsfilosofiska och vetenskapspolitiska ståndpunkter, och om jag därigenom har lyckats blottlägga vissa betydelsefulla problem inom pedagogisk teori i allmänhet, anser jag att själva modellens användbarhet har bekräftats.

Syftet med denna undersökning är således inte att påvisa några direkta nya kunskaper, utan att med hjälp av denna modell försöka sätta samman redan kända kunskaper för att dra fram och förtydliga vissa grundläggande filosofiska och politiska aspekter inom pedagogisk teori.

Arbetets uppläggning och begränsningar.

Arbetet består av tre delar samt en avslutning, där vissa slutsatser presenteras. I del I, som består av kapitlen 1, 2 och 3, presenteras arbetets teoretiska och filosofiska grunder. I kapitel 1 ges en översiktlig redovisning av några vanliga tillvägagångssätt för att skilja mellan vetenskapliga skolbildningar. Exempel ges från allmän vetenskapsteori, vetenskapsteoretiskt inriktade pedagogiska studier och från utbildningsfilosofisk forskning. Bakom skilda tillvägagångssätt kan ett övergripande mönster skönjas, där tre breda riktlinjer framträder.

I kapitel 2 presenteras hur ett antal forskare gått tillväga för att identifiera vissa fundamentala, ontologiska antaganden inom vetenskapsfilosofi, samt mot bakgrund av dessa försökt systematisera vetenskapligt tänkande i ett begränsat antal vetenskapsfilosofiska traditioner.

Med utgångspunkt i denna presentation formuleras i kapitel 3 två ontologiskt grundade metodologiska problemställningar för pedagogisk teori. Dessa ligger till grund för ett försök att bygga upp en meta-teoretisk modell att tillämpas inom vetenskapsteoretiska och metodologiska studier i pedagogik. Denna modell utgör grunden till arbetets metodologiska angreppssätt.

Mot bakgrund av de vetenskapsfilosofiska grundproblemen onto-

logi, epistemologi och värdeteori, formuleras även i kapitel 3 tre grundläggande pedagogiska frågeställningar. Dessa ges en epistemologiskt och allmän-teoretiskt grundad utformning och handlar om 1) människans bildbarhetsförmåga och möjlighet att tillägna sig kunskaper; 2) människans grundläggande natur och hennes relation till samhället, och 3) kunskapernas betydelse och utbildningens roll i den samhällsreproduktionsprocessen. Med utgångspunkt i modellens tre kategorier besvaras dessa frågeställningar på ett teoretiskt idealt sätt ("Tre hypotetiska svar"). Undersökningen av de pedagogiska skolbildningarna kopplas sedan till dessa hypotetiska svar.

I del II, som består av kapitlen 4 och 5, tillämpas modellen i en historisk undersökning. Syftet med denna är att inom två historiskt specifika tidsperioder undersöka hur innehållet inom pedagogiska skolbildningar svarar mot det hypotetiska innehållet i modellens tre ideala kategorier, samt att ge exempel på hur detta innehåll kan uttrycka sig med avseende på de pedagogiska frågeställningarna och deras hypotetiska svar. Undersökningen begränsas av två faktorer: 1) valet av pedagogiska skolor som skall ingå i undersökningen, och 2) tolkningen av innehållet i skolbildningarna.

Valet av de historiska skolbildningarna har skett mot bakgrund av följande kriterier: För det första skall de vara knutna till inflytelserika förgrundsgestalter i pedagogikens historia. Dvs, förgrundsgestalterna skall av sin samtid och av nutida pedagogikhistoriker uppfattas som betydelsefulla för utformningen och vidareutvecklingen av pedagogisk teori. De skall således kunna sägas ha haft ett bestående värde för pedagogisk teoribildning. Valet har följaktligen skett endast bland de mest välkända pedagogiska förgrundsgestalterna.

För det andra har de valts inom historiskt avgränsade tidsperioder. Dessa definieras inte av några exakta årtal utan av vad som av pedagogikhistoriker i allmänhet uppfattas som sammanhängande kulturella perioder. Tidsperioderna är emellertid så begränsade att de valda förgrundsgestalternas levnadstid överlappar varandra eller på annat sätt ligger så nära varandra i tiden, att de kan antas ha utformat sina pedagogiska teorier mot bakgrund av samma historiska påverkan och/eller med kännedom om varandras existens.

För det tredje skall de pedagogiska skolbildningarna inom respektive tidsperiod representera mer eller mindre motstridiga filosofiska och politiska ståndpunkter. Pedagogiska förgrundsgestalter som kan antas tillhöra samma vetenskapstradition har således ej tagits med. Samtidigt är det en förutsättning att var och en av dem uttrycker relativt enhetliga teoretiska och politiska ställningstaganden. Valet har följaktligen kunnat ske först efter en "förundersökning", som har innefattat studier i pedagogikens historia med avseende på olika traditioner, skolor och konkurrerande teorier.

Mot bakgrund av dessa kriterier har jag i kapitel 4 valt att undersöka vissa aspekter av sofisternas, Platons och Aristoteles pedagogiska tänkande. De levde alla under antiken, som

utgör den historiskt definierade tidsperioden, och de uppfattas av pedagogikhistoriker och filosofer i allmänhet som representanter för mer eller mindre motstridiga läror. Otvivelaktigt representerar de också de mest inflytelserika gestalterna under sin tid vad gäller utformningen av pedagogisk teori. Sofisterna skiljer sig här från de övriga genom att de behandlas som en grupp, en strömning, i sig. Ingen enskild sofist har ensam haft en avgörande betydelse för utvecklingen av pedagogisk teori. (8). Tillsammans har de emellertid haft ett stort inflytande. Pedagogikhistoriker och vetenskapsfilosofer talar ofta om sofistiken som en sammanhängande pedagogisk-filosofisk strömning.

I kapitel 5 har jag valt att undersöka vissa delar av John Lockes, Gottfried Wilhelm Leibniz och Jean-Jacques Rousseaus pedagogiska tänkande. De tillhör upplysningstidens pedagogiska filosofer, och även om Rousseau levde och verkade först efter Lockes och Leibniz död, kom hans pedagogiska idéer att delvis utformas mot bakgrund av Lockes tänkande. De framstår som representanter för tre mer eller mindre motstridiga pedagogiska traditioner och har alla haft en stor betydelse för utvecklingen av modern pedagogisk teori. Leibniz, som i pedagogiskt sammanhang är den minst kände, uppfattas av många filosofer, historiker och vetenskapsteoretiker som en av de största teoretiker någonsin med betydelse för såväl pedagogisk och annan samhällsvetenskaplig teori som naturvetenskaplig sådan (se t ex Ahlberg, 1952; Copleston, 1976; Marc-Wogau, 1959; Meyer, 1952).

Valet av dessa tidsperioder och förgrundsgestalter är i och för sig inte självklart. Det skulle vara möjligt - och mycket intressant - att t ex välja medeltiden för att genomföra en motsvarande undersökning av William av Ockhams, Thomas av Aquinos och Roger Bacons pedagogiskt filosofiska tänkande - en förundersökningen som jag själv vidtog i inledningsskedet av detta arbete men av olika skäl avstod från att genomföra. På samma sätt finns det flera möjligheter att under 1800- och 1900-talets utveckling av pedagogisk teori avgränsa tidsperioder för liknande undersökningar.

Den andra faktorn som styr undersökningen, handlar om tolkningen av innehållet i skolbildningarna. Detta har att göra med dels vilka dokument jag valt att analysera, och dels hur jag har gått tillväga för att välja citat ur dessa dokument. Här är det viktigt att hålla i minnet, att avsikten inte har varit att ge en uttömmande beskrivning av de pedagogiska skolorna som sådana. Avsikten har i stället varit, att med utgångspunkt i den meta-teoretiska modellen försöka belysa hur skolbildningarna förhåller sig till de tre ideala kategorierna med avseende på de presenterade pedagogiska frågeställningarna. Undersökningen är därför inriktad mot att ge exempel på hur de historiska förgrundsgestalterna har besvarat dessa frågeställningar eller redovisat sina ståndpunkter i förhållande till dem.

Dokumentet har således i första hand valts med tanke på att de skall belysa de pedagogiska frågeställningarna. Detta har inneburit att jag i vissa fall har gått in på flera skrifter av samma författare. I andra fall har jag ansett det vara till-

räckligt att ta upp endast enstaka skrifter. I samtliga fall har jag dock valt att analysera sådana dokument som av pedagogikhistoriker i allmänhet uppfattas som de viktigaste pedagogiska skrifterna. Inom de valda dokumenten har jag sedan tagit fram en rad citat, vilka har valts med tanke på att de skall ge en så karakteristisk bild som möjligt av hur förgrundsgestalterna förhåller sig till frågeställningarna.

Det finns alltid vissa svårigheter, som är förknippade med tolkningar av historiskt, filosofiskt material. Det är inte omöjligt att tänka sig att ett specifikt citat skulle kunna ges en annan tolkning än den jag ger. På samma sätt skulle det också kunna vara möjligt, att i ett visst dokument hitta andra citat, som skulle kunna peka i en annan riktning än den jag anger. Stora filosofer är inte alltid entydiga i sina specifika teoretiska och politiska uttalanden. Ofta är det dock möjligt att knyta dem till breda teoretiska riktlinjer. Min strävan har varit, att hos de historiska förgrundsgestalterna redogöra för de ståndpunkter som jag uppfattar som karakteristiska med avseende på de pedagogiska frågeställningarna.

När det gäller att tolka resultatet av undersökningen - dvs att bestämma om innehållet i en skolbildning i stora drag stämmer överens med det hypotetiska innehållet i någon av de tre ideala kategorierna - sker detta genom en jämförelse med avseende på hur innehållet svarar mot de tre hypotetiska svaren.

Tilläggas kan att det aldrig kan vara fråga om en fullständig överensstämmelse mellan de ideala kategoriernas hypotetiska innehåll och innehållet i en faktisk pedagogisk skolbildning. Innehållet är med nödvändighet beroende av den historiska tidpunkten och därmed av det totala samhälleliga sammanhanget. En pedagogisk teori eller skolbildning som klassificeras som ett exempel på en viss kategori, kan uttrycka sig på skilda sätt beroende på om exemplet tas från antiken, upplysningstiden eller från 1900-talet. Det viktigaste i detta sammanhang är inte att visa hur en och samma kategori kan uttrycka sig inom skilda historiska sammanhang, utan att undersöka om det är möjligt att inom historiskt specifika tidsperioder ge exempel på motstridiga teorier eller skolbildningar som i grova drag svarar mot de tre kategorierna.

I del III, som består av kapitlen 6, 7 och 8, genomförs en motsvarande undersökning av idag aktuella pedagogiska riktningar. Denna utgör delvis en fortsättning på undersökningen i del II. Valet av skolbildningarna här har i stort sett skett utifrån samma grund som i del II, och syftet med undersökningen följer samma princip: att inom en historiskt avgränsad tidsperiod försöka ge exempel på hur de tre ideala kategorierna kan uttrycka sig inom aktuella pedagogiska strömningar.

Vissa skillnader finns. För det första är nutida pedagogiska riktningar inte lika hårt knutna till specifika förgrundsgestalter. De representerar i högre grad vetenskapliga strömningar, som omfattar flera pedagogiska teoretiker. För det andra sker analysen inte mot bakgrund av några specifika frågeställningar, vilket var fallet i del II. Frågeställningarna

spelar fortfarande en viss vägledande roll, men undersökningen i denna del är mer allmän till sin karaktär. (Avsikten är inte heller här att ge en uttömmande beskrivning av riktningarna i sig). För det tredje ligger tyngdpunkten i mindre grad på de vetenskapsfilosofiska ståndpunkterna och i högre grad på de bakomliggande politiskt-ideologiska värderingarna.

I kapitel 6 har jag valt att undersöka den s k radikala, alternativa pedagogiken med rötter i den amerikanska progressivismen. Detta är en bred pedagogisk strömning med många förgreningar, från William James pragmatism och John Deweys instrumentalistiska kunskapssyn till A S Neills anti-auktoritära uppfostringsideal och Ivan Illichs avskolningsideologi. I kapitel 7 undersöks den svenska reformpedagogiken. Denna är också en bred, och inte helt entydig, pedagogisk riktning med många vinklingar. I kapitel 8, slutligen, har jag valt att närmare granska Lev S Vygotskijs kulturhistoriska teori samt den s k verksamhets- eller aktivitetsteorin som förts fram av framför allt Alexejev N Leontjev.

Dessa tre pedagogiska riktningar har valts mot bakgrund av en "förundersökning" snarlik den som företogs i del II. De kan antas representera motstridiga vetenskapsteoretiska traditioner och mer eller mindre skilda vetenskapspolitiska (och utbildningspolitiska) perspektiv.

Vallet av just dessa tre är i och för sig inte självklart. Andra pedagogiska riktningar skulle kanske kunnat utgöra lika bra undersökningsmaterial. En möjlighet skulle också ha varit att liksom i del II välja skolbildningar knutna till bestämda teoretiker, t ex Deweys pedagogik, läran från en klassisk reformpedagog och Vygotskijs kulturhistoriska teori. Bakgrunden till del III har emellertid varit att försöka genomföra en mer övergripande undersökning av hur innehållet i kategorierna rent allmänt kan uttrycka sig inom pedagogisk teoribildning idag.

Val av dokument och av citat har i stort sett skett utifrån samma grund som i del II, och syftet har varit att ge en representativ och karakteristisk bild av de valda riktningarna. När det gäller att tolka resultatet av undersökningen, ligger - på samma sätt som i den föregående delen - innehållet i de undersökta riktningarna till grund för en jämförelse med kategoriernas teoretiskt ideala innehåll såsom detta finns formulerat i kapitel 3.

Källor och litteratur.

I del I har jag valt att ge exempel dels på nyare vetenskapsteoretiskt inriktade studier och dels på äldre utbildnings- och vetenskapsfilosofiska undersökningar. För att ge en bred beskrivning är exemplen hämtade från såväl de nordiska länderna som från England, USA och Sovjetunionen. Exempelen från utbildnings- och vetenskapsfilosofin härstammar nästan genomgående från 1930-, 1940- och 1950-talen. (9).

I början av 1960-talet kom en annan sorts vetenskapsfilosofiska studier att dominera. Den traditionellt klassiska filosofins strävan att söka efter svar på fundamentala frågor om människans natur, om målet för människornas strävan, etc - vilket också i hög grad präglade den utbildningsfilosofiska forskningen - kom att ersättas av en mer analytiskt filosofisk approach som medförde en innehållsmässig förändring. De ontologiskt och epistemologiskt inriktade studierna avtog till förmån för empiriskt-analytiska undersökningar (jfr t ex Carr, 1979; Lucas, 1969a och Nordenbo, 1979). (10).

I nästan alla de valda exemplen skiljer man mellan tre vetenskapsteoretiska skolbildningar eller vetenskapsfilosofiska traditioner - i enstaka fall ges exempel på två eller fyra skolor. Detta betyder inte att det inte finns andra exempel på såväl pedagoger och utbildningsfilosofer som vetenskapsteoretiker och vetenskapsfilosofer, som skiljer mellan betydligt fler traditioner. Inom pedagogisk filosofi kan nämnas t ex Vestergaard m fl (1981) som skiljer mellan sex filosofiska riktningar, vilka svarar mot lika många pedagogiskt teoretiska ståndpunkter. (11). Inom amerikansk utbildningsfilosofi urskiljer t ex Brubacher (1969) tolv utbildningstraditioner. (12). Valet av exempel på indelningar i just tre skolor, beror bl a på att det förefaller vara utbrett att tänka i termer av något slag av tes - antites - syntes-konstruktion.

I del II finns ett särskilt problem vad gäller källmaterial om sofisterna. Det man vet om sofisterna idag grundar sig i första hand på den kritik de fick av sina motståndare, framför allt av Sokrates och Platon. Platon kritiserar sofisterna i ett flertal dialoger, bl a i "Protagoras", "Gorgias", "Hippias" och "Sofisterna". Av deras egna skrifter återfinns endast enstaka citat, bl a den berömda homo mensura-tesen av Protagoras. Den allmänna pedagogikhistoriska och filosofihistoriska litteraturen får här med nödvändighet en avgörande roll, och undersökningen av sofisternas pedagogik kan därför aldrig frigöras från en viss osäkerhet.

Karaktéristiskt för den valda litteraturen om sofisterna är dels att den representerar den dominerande synen på sofisterna och dels att den är relativt överensstämmande i sina tolkningar av deras pedagogiska och filosofiska läror. Det har även gjorts försök att på olika sätt omvärdera sofisternas och i synnerhet Protagoras budskap (se t ex Ballauff, 1966), vilket jag dock inte kommer att redovisa i detalj. Syftet är inte att redogöra för de motstridigheter och tveksamheter som alltid finns när det gäller historiska undersökningar, utan att i grova drag ge en karaktéristisk bild av sofisternas pedagogik med avseende på de aktuella frågeställningarna.

Undersökningen av den skolbildning som är knuten till Aristoteles pedagogiska tänkande grundar sig på "Politiken" och "Den Nikomachiska Etiken", medan undersökningen av Platons pedagogiska idéer vilar på i första hand "Staten". Vid citat och hänvisningar har jag behållit den traditionella pagineringen, vilket underlättar jämförelser med andra översättningar.

Genomgående i del II har jag, när det varit möjligt, använt svenska översättningar, i annat fall har jag hållit mig till engelska eller amerikanska standardöversättningar. Detta beror dels på att det engelska språket för den svenske läsaren i allmänhet är mer lättillgängligt än t ex tyska och franska. Dels beror det på att jag personligen uppfattar engelskan som uttrycksfullt och lättförståeligt. Detta leder emellertid till en viss osäkerhet när det gäller tolkning av det exakta innehållet i texten. Oftast har detta emellertid inte någon avgörande betydelse för att förstå det grundläggande innehållet.

När det gäller Platons "Staten", har jag föredragit att använda Claes Lindskogs översättning från 1922 framför den nyare översättningen av Magnus Dalsjö från 1969. Lindskogs översättning har enligt min uppfattning en uttrycksfullhet och en klarhet, som den nyare översättningen till vissa delar saknar. (Lindskogs översättning har dessutom i de relevanta avsnitten stora likheter med Desmond Lees engelska översättning från 1955 (2 uppl, 2 tryckn 1976), som jag började arbeta med.)

I vissa fall har jag använt mer än en översättning av samma verk. Det gäller t ex Aristoteles "Politiken", där jag använder både Ross engelska översättning från 1942 (från "The Student Oxford Aristotle") (i Kaplan, 1958) och Rackhams översättning från 1932 (andra tryckningen 1950). Detta har att göra med att Ross översättning, som jag ursprungligen arbetade med, inte var komplett.

Lockes pedagogik uttrycks framför allt i "An Essay concerning Human Understanding" (1690) och i "Some Thoughts concerning Education" (1693). I båda dessa fallen håller jag mig till originalspråket engelska. (Den senare finns dock översatt till svenska, se t ex Locke, 1926).

När det gäller Leibniz pedagogiska tänkande, finns en rad skrifter att utgå från. "Nouveaux Essais sur l'Entendement Humain" skrevs på franska och låg färdigt år 1704. Arbetet, som bär nästan samma titel som Lockes "Essay concerning Human Understanding", utgör ett svar och en kritik på dennes kunskapssyn. I dialogform går Leibniz kapitel för kapitel igenom Lockes arbete. Då Locke avled kort efter det att manuskriptet var färdigt, avstod Leibniz från att ge ut sitt verk. Det publicerades först år 1765 (jfr Marc-Wogau, 1959). Här använder jag dels "Företal till 'Ny avhandling om det mänskliga förståndet'" i svensk översättning från 1959 av Konrad Marc-Wogau och dels Leroy E Loemkers engelska översättning (i Wiener, 1951).

"Monadologin" skrevs år 1714 (på franska) och publicerades för första gången år 1728 i latinsk översättning. Här använder jag den svenska översättningen av Marc-Wogau från 1959. "Discours de métaphysique"; "Metafysisk avhandling" från år 1685/1686 utgavs först år 1846 och finns i svensk översättning av Marc-Wogau från 1959. Dessutom skrev Leibniz brev och småskrifter, som jag har hämtat från framför allt Loemkers engelska översättning (i Loemker, 1956 och i Wiener, 1951).

I undersökningen av Rousseaus pedagogiska tankegångar utgår jag

i första hand från hans största pedagogiska verk "Émile ou de l'éducation", som utkom på franska år 1762, och som förligger i ny svensk upplaga från 1977/1978. Även andra verk av Rousseau har en viss betydelse i framställningen, och i de fall där jag funnit svenska upplagor har jag använt dessa. I annat fall har jag hållit mig till de engelska översättningarna.

Utöver dessa källor har jag använt viss litteratur. Denna består såväl av kommentarer i samband med översättning och redigering av källorna som av allmän pedagogikhistorisk och vetenskapsfilosofisk litteratur. I första hand är det källorna som ligger till grund för redovisningen och tolkningen av det historiska materialet. Litteraturen har jag använt för att underbygga mina tolkningar. Dvs, syftet med den är att visa att mina tolkningar inte är unika, utan faller väl in i mönstret av andras tolkningar. Med detta vill jag inte ha sagt att det inte kan finnas andra forskare som tolkar det historiska materialet på ett annat sätt än vad jag har gjort. Avsikten med arbetet är emellertid inte att ge en mångsidig eller uttömmande bild av de undersökta pedagogiska strömningarna i sig, utan att med hjälp av den meta-teoretiska modellen försöka belysa betydelsefulla skillnader mellan dem.

I del III har källor och litteratur valts ut på i princip samma sätt. I första hand vilar redovisningen och tolkningen på källorna, men litteraturen är viktig för att underbygga mina tolkningar. I kapitel 6, där den radikala, alternativa pedagogiken från framför allt USA och England undersöks, citeras källorna på sitt originalspråk. I kapitel 8, där många sovjetiska arbeten förekommer, använder jag såväl engelska som tyska, danska och svenska översättningar. En viss exakthet går förlorad i och med att dessa källor på grund av bristande kunskaper i ryska inte kunnat användas på sitt originalspråk. Inte minst har detta påverkat det möjliga urvalet av källor. När det gäller t ex Vygotskijs arbeten finns bara en bråkdel översatta till västeuropeiska språk (jfr Hydén, 1981b).

På svenska finns Lars-Christer Hydéns översättning från 1981 av några av Vygotskijs skrifter (se t ex Vygotskij, 1981, 1981a, 1981b) och från 1979 av Leontjevs "Verksamhetsbegreppet i psykologin". På danska finns "Taenkning og Sprog" av Vygotskij i två delar från 1974 och 1982. Denna danska översättning är enligt Hydén (1981b) mer komplett och av högre kvalitet än den tidigare amerikanska utgåvan från 1962 ("Thought and Speech"). På danska finns också Leontjevs psykologiska arbete "Problemer i det psykiskes udvikling" i tre delar från 1977. Leontjevs arbete om teorin bakom verksamhetsbegreppet finns både på tyska och på engelska. Här har jag använt den tyska utgåvan från 1979.

Övriga sovjetiska källor används till övervägande del i engelsk översättning. Framför allt Michael Cole, professor i psykologi i USA och redaktör för tidskriften "Soviet Psychology", har översatt och redigerat böcker och artiklar om sovjetisk psykologi (se t ex Cole, 1978 och Cole & Maltzman, 1969). Även Brian Simon, professor i pedagogik i England, har översatt och redigerat sovjetisk psykologisk-pedagogisk forskningslitteratur (se

t ex Simon, 1957 och Simon & Simon, 1963).

Förutom de två tidskrifterna "Soviet Psychology" och "Soviet Education" - som båda ger ut vetenskaplig sovjetisk psykologisk och pedagogisk litteratur på engelska - finns viktiga sovjetiska arbeten översatta till engelska i såväl andra tidskrifter som i böcker redigerade av t ex O'Connor (1961; 1969) och Wertsch (1978; 1981). Litteraturen i kapitel 8 består huvudsakligen av kommentarer eller artiklar skrivna av sådana översättare eller redaktörer. De utgör således auktoriteter på området och deras tolkningar används i kompletterande syfte för att ge stadga åt redovisningen och för att underbygga mina egna tolkningar.

DEL I: TEORETISKA OCH FILOSOFISKA GRUNDER.

Sedan mitten av 1960-talet har intresset för allmänna vetenskapsteoretiska frågeställningar ökat markant, och en vittomfattande debatt har pågått på internationell nivå. I Sverige grundades under ledning av Håkan Törnebohm år 1963 Avdelningen för vetenskapsteori vid Göteborgs universitet, och sedan dess har en lång rad forskningsrapporter av vetenskapsteoretisk art publicerats. År 1968 disputerade Gerard Radnitsky på ett vetenskapsteoretiskt arbete "Contemporary schools of metascience" (Radnitsky, 1968), skrivet under ledning av Törnebohm. Detta arbete kom i flera avseenden att vara vägledande för inriktningen på den fortsatta debatten i Sverige. (13).

De frågor som ställdes i förgrunden handlade bl a om hur forskning påverkas av grundläggande vetenskapsteoretiska och vetenskapsfilosofiska antaganden, och hur dessa direkt eller indirekt har att göra med vetenskapens politiskt-ideologiska relation till samhället. Vad är vetenskapens målsättning? Vilka faktorer styr utvecklingen av vetenskapen? För vem forskar man och hur utnyttjas forskningsresultaten? Bör - och kan - forskaren vara "neutral" i sin vetenskapliga verksamhet? Kan man tala om en "frigörande" vetenskap? Dessa frågeställningar kopplades samman med politiska och ideologiska diskussioner, och skilda politiskt grundade vetenskapsuppfattningar konfronterades med varandra. På ett djupare plan kan dessa frågeställningar knytas an till diskussioner om och undersökningar av vetenskapens historiska utveckling och till grundläggande ontologiska och epistemologiska problem (jfr Johansson m fl, 1974 och Nilsson, 1978b).

Även inom samhällsvetenskaplig forskning har det sedan början av 1970-talet blivit allt vanligare med vetenskapsteoretiskt inriktade studier. (14). När det gäller svensk pedagogisk forskning kan Selander (1981) nämnas som ett blygsamt exempel på försök att introducera vetenskapsteori (och kunskapssociologi) till den pedagogiske studenten och forskaren. Beteckningen vetenskapsteori, säger Selander (a a, s 2), anger att objektet för forskningen är just vetenskapen, dess växt och användning, dess olika aspekter och föreställningar. Vetenskapsteoretisk forskning som är inriktad mot pedagogiken studerar således pedagogiken som vetenskap; vilka föreställningar som varit förhärskande, vilket språk som använts och vilka teorier som har dominerat.

Vid studier av vetenskapsteoretiska frågeställningar möts man av en rad skolbildningar, som intar delvis motstridiga vetenskapsfilosofiska och vetenskapspolitiska ståndpunkter. För att förstå vad denna oenighet grundar sig på, är det nödvändigt att först undersöka på vilket sätt skolbildningarna skiljer sig åt. I kapitel 1 ges därför en översiktlig redovisning av hur skiljelinjerna kan gå mellan vetenskapsteoretiska skolbildningar. Beroende på vilka frågeställningar och vilken undersökningsmetod som varit aktuell, identifierar ofta olika forskare sina respektive skolor på skilda sätt. Trots dessa skillnader kan ett övergripande mönster och en snarlik struktur urskiljas

bakom de olika klassificeringssätten.

I syfte att gå närmare in på frågan om det finns en gemensam grund för olika sätt att klassificera vetenskapligt tänkande i skilda skolbildningar eller traditioner, ges i kapitel 2 exempel på hur några vetenskapsfilosofiskt inriktade forskare har gått tillväga för att mot bakgrund av vissa ontologiska antaganden urskilja ett begränsat antal vetenskapsfilosofiska traditioner. Samma mönster som kunde urskiljas bakom klassificeringen av vetenskapsteoretiska skolor, framträder nu i indelningen av vetenskapsfilosofiska traditioner.

I ett försök att tillämpa resultaten av dessa studier inom pedagogisk forskning, presenteras i kapitel 3 en meta-teoretisk modell, som är uppbyggd av två ontologiskt grundade metodologiska problemställningar. Ur denna modell härleds tre ideala kategorier, som antas representera dels motstridiga metodologiska utgångspunkter inom pedagogisk teori och dels skilda vetenskapsfilosofiska och vetenskapspolitiska ståndpunkter. Dessa tre pedagogiskt teoretiska perspektiv har en rad likheter med de tidigare presenterade vetenskapsteoretiska skolorna och vetenskapsfilosofiska traditionerna. Samtidigt finns betydelsefulla skillnader.

Denna modell kommer i detta arbete att ligga till grund för en undersökning av historiska skolbildningar och aktuella pedagogiska riktningar.

1. VETENSKAPSTEORETISKA SKOLOR.

Några vanliga skiljelinjer inom vetenskapsteoretisk forskning.

Ett av de idag vanligaste sätten att klassificera vetenskapligt tänkande i olika skolbildningar, är att skilja mellan en positivistisk, en hermeneutisk och en marxinfluerad riktning. Med positivism åsyftas den vetenskapstradition som sträcker sig från i första hand August Comte och John Stuart Mill genom den logiska atomismen och Wienskolas logiska positivism fram till våra dagars empiristiskt analytiska approach. (15). Hermeneutik representerar i många avseenden ett motsatt tänkande, där förståelsen av människans handlingar och hennes känslomässiga upplevelser står i centrum. Teoretiskt har den utvecklats framför allt av Friedrich Schleiermacher och Wilhelm Dilthey. (16). Den marxistiska riktningen, slutligen, knyter på ett eller annat sätt an till ett samhällskritiskt tänkande och kopplas inte sällan ihop med den sk kritiska skolan. (17).

Detta klassificeringssätt används bl a av Myhre (1980) i en undersökning av pedagogiska riktningar och av Fhanér (1979) i en liknande undersökning av idéhistoriska traditioner inom psykologin. På samma grund ställer Habermas (1978) upp tre vetenskapliga grundsyner: den empiriskt-analytiska, den historiskt-hermeneutiska och den kritiskt orienterade. De svarar enligt honom mot ett naturvetenskapligt, ett humanvetenskapligt respektive ett samhällsvetenskapligt tänkande, där naturvetenskaperna styrs av ett analytiskt-tekniskt intresse, humanvetenskaperna av ett hermeneutiskt förståelseintresse och samhällsvetenskaperna av ett kritiskt, emancipatoriskt intresse.

I vissa sammanhang markeras en skillnad mellan den kritiska skolan och marxismen. Johansson m fl (1974), t ex, talar om tre riktningar inom modern vetenskapsfilosofi, den anglosaxiska (där den logiska positivismen utgör en bland flera identifierbara riktningar), Frankfurterskolans kritiska teori och marxismen. Ibland behandlas hermeneutik och kritisk teori som i grunden en och samma skola (se t ex Nordenbo, 1979; Odman, 1981). Avsaknaden av en enhetlig terminologi och av ett gemensamt sätt att angripa grundläggande skillnader mellan olika skolbildningar, har gjort problemet ganska svåråtkomligt.

Ett annat mycket vanligt sätt att klassificera vetenskapen i olika skolbildningar är att i grova drag skilja mellan å ena sidan en positivistiskt inriktad tradition och å den andra en icke-positivistisk vetenskapstradition. Fyra exempel skall nämnas. Radnitsky (1968) skiljer mellan två meta-teoretiska skolor, den logiskt-empiristiska och den hermeneutiskt-dialektiska. Den förra har varit starkast förankrad i den anglosaxiska världen, framför allt i USA och i England, och har därifrån spritt sig till bl a Sverige. Den senare har växt fram på kontinenten och vunnit gehör i bl a Norge och i viss utsträckning i Danmark.

Xven Nordenbo (1979) skiljer mellan en empirisk-analytisk approach som har dominerat i de anglosaxiska länderna, och en hermeneutisk, fenomenologisk och kritisk inriktning, som har haft störst inflytande på kontinenten. Dessa två filosofiskt teoretiska ståndpunkter bildar enligt Nordenbo grunden till två motstridiga utbildningsfilosofiska traditioner.

Utifrån samma grundläggande utgångspunkter identifierar von Wright (1971) två vetenskapligt metodologiska ståndpunkter, positivism och anti-positivism. Den positivistiska traditionen räknar han i första hand tillbaka till August Comte, John Stuart Mill, David Hume och till den empiristiskt inriktade filosofin under upplysningstiden. Den anti-positivistiska traditionen är mer heterogen och har utvecklats som en reaktion på positivismens ideal. Ibland har den gått under beteckningen idealism, men hermeneutik skulle enligt von Wright vara en bättre term (jfr Lindholm, 1981).

Som ett fjärde och sista exempel kan nämnas Sjöberg & Nett (1968). De skiljer mellan två idétraditioner, som de kallar den positivistiska och den neo-idealistska. Positivismen har sina rötter i bl a Comtes filosofi. Neo-idealismen har sitt ursprung i Kants och Hegels filosofi och togs upp av bl a Wilhelm Dilthey och Max Weber, som under beteckningen neo-kantianism förde denna tradition vidare.

Skiljelinjen mellan å ena sidan en positivistisk och å den andra en icke-positivistisk tradition återfinns i många vetenskapsteoretiska studier (se t ex Andersson, 1981; Johansson & Liedman, 1981; Malmgren, 1978). Men trots att de båda vetenskapstraditionerna på ett ytligt plan benämns och definieras på ungefär samma sätt, kan ganska stora skillnader påträffas vad gäller den historiska bakgrunden. von Wright, t ex, spårar positivismens grundläggande idéhistoriska rötter tillbaka till Galileo Galilei och till vad han identifierar som den galileiska idétraditionen. Anti-positivismen spårar han tillbaka till Aristoteles och till vad han kallar den aristoteliska idétraditionen. Sjöberg och Nett, däremot, nöjer sig, liksom flera andra med dem, att ange de två traditionernas begynnelse till senare filosofer som Comte respektive Kant och Hegel.

En tredje vanlig skiljelinje mellan vetenskapsteoretiska skolbildningar går mellan materialism och idealism. Här skall endast två exempel nämnas: Juul-Jensen (1973), som hävdar att vetenskapsteorin kan delas in i två huvudströmningar, den materialistiska och den idealistiska, och Egidius (1983) som talar om materialismen och idealismen som de två stora alternativen genom den europeiska filosofins historiska utveckling. (18).

Vid denna redovisning av hur några vanliga skiljelinjer kan gå mellan vetenskapsteoretiska skolor, framträder en rad svårigheter. Å ena sidan saknas en uttalad gemensam grund för de skilda klassificeringssätten. Vissa forskare skiljer mellan två huvudinriktningar, andra mellan tre och åter andra mellan betydligt fler än så. Å andra sidan saknas en enhetlig definition av skolbildningarna. Det råder således ingen självklar

Överensstämmelse mellan innebörden av de olika beteckningarna. Hermeneutiken, t ex, uppfattas ibland som nästan identisk med den kritiska teorin, i andra fall poängteras likheterna med den neo-idealistska traditionen. Marxismen, å sin sida, är inte heller en tradition som det råder en odiskutabel enighet om. Dess centrala begrepp och teorier har under sin mer än 100-åriga historia blivit föremål för åtskilliga tolkningar. Inte ens positivismen kan utan svårigheter klassificeras som en enhetlig strömning (jfr t ex Johansson, 1974 och Radnitsky, 1968). (19).

Trots skilda utgångspunkter, angreppssätt och beteckningar kan man emellertid skönja ett övergripande mönster och en snarlik struktur bakom de olika klassificeringssätten. För det första framträder en bred tradition med rötter i bl a Lockes empiristiska och Humes nominalistiska filosofi. Den går under beteckningar som nominalism, skeptisk relativism, "sensationalism", empirism (logisk empirism) och positivism (logisk positivism). Den karakteriseras allmänt av en grundläggande empirisk-analytisk approach och omtalas i vissa sammanhang som en anglosaxisk vetenskapsfilosofi. I andra sammanhang påtalas dess materialistiska (företrädesvis dess mekaniskt-materialistiska) karaktär. Kunskapens källa utgörs av människans (empiriska) sinneserfarenheter, och utgångspunkterna för den vetenskapligt praktiska verksamheten tas följaktligen i partikulära, observerbara fakta. Vetenskapens målsättning är att mot bakgrund av en till synes objektiv och neutral information söka vetenskapligt förklara vissa fenomen. I detta sammanhang påpekas inte sällan det nära sambandet med naturvetenskapernas, och särskilt den klassiska fysikens, vetenskapliga ideal.

För det andra kan en mer heterogen tradition urskiljas, som ofta framstår som den förras motsats. Den går under beteckningar som hermeneutik, idealism (neo-idealism), ny-kantianism, spekulativ rationalism och anti-positivism. Historiskt är den knuten till Kants och Hegels filosofi och har vidareutvecklats av bl a Dilthey och Weber. I vissa sammanhang omtalas den som mer "holistisk" i sina utgångspunkter. Människan och hennes samhälleligt historiska sammanhang står i centrum, och det mänskliga förståndet utgör källan till kunskap. Vetenskapens mål uppfattas som att i första hand förstå, till skillnad från att förklara, vetenskapliga fenomen. Detta leder till att tolkningarna ställs i centrum och att subjektiva värderingar ges vetenskaplig status. Forskningsmässigt anser man sig stå närmare humanvetenskaperna.

För det tredje är det möjligt att urskilja en tradition som på olika sätt försökt komma förbi en rad begränsningar inom de två föregående traditionerna. Den uppfattas som på en gång "frigörande" och "kritisk" och går under beteckningar som dialektik, materialism (företrädesvis dialektisk materialism), marxism (nymarxism) och kritisk teori. Försök görs här att utgå från ett mer helhetsbetonat, samhällspolitiskt perspektiv.

När det gäller hur dessa tre riktningar uttrycker sig mer specifikt, är variationerna praktiskt taget oöverskådligt många. Dessutom flyter gränserna för den andra och den tredje

traditionen ibland samman och bildar en enda "anti-positivistisk" skola.

Olika skolbildningar och teoretiska perspektiv inom pedagogisk forskning.

Mot bakgrund av denna översiktliga redovisning av några vanliga sätt att inom vetenskapsteoretisk forskning klassificera vetenskapen i olika skolor, skall här exempel ges på hur man har gått tillväga för att skilja mellan skolbildningar och teoretiska perspektiv inom pedagogisk forskning. (20).

Myhre (1980) diskuterar under rubriken "Vetenskapsbegrepet i pedagogikken" en rad vetenskapsteoretiska problemställningar av betydelse för pedagogiken (s 24ff). Under bearbetningen av dessa problem, säger Myhre, har det visat sig att det råder starkt motstridiga uppfattningar på en rad punkter. Olika riktningar har därvid uppstått som hävdar skilda ståndpunkter om t ex vad som kännetecknar pedagogiken som vetenskap, vilka metoder som är mest användbara, vilken relation pedagogiken har (och bör ha) till sina närmaste vetenskaper samt vilken funktion och vilka uppgifter den pedagogiska vetenskapen har.

Inledningsvis tar Myhre upp frågan om pedagogikens plats inom vetenskapen som helhet, och påpekar att detta är en omstridd fråga. Inom ramen för en nypositivistisk vetenskapsuppfattning framstår pedagogiken som en förklarande, kausal vetenskap med uppgift att reda ut samband mellan orsak och verkan. Utifrån en hermeneutisk syn har pedagogiken till uppgift att skapa insikt i och förståelse för de komplicerade funktionella sammanhangen i en pedagogisk situation. Inom den s k kritiska vetenskapsuppfattningen betonas pedagogikens närhet till samhällseliga och politiska faktorer, och dess huvuduppgift blir att genom en kritisk hållning till det bestående bidra till en omvandling av människan och samhället.

Mot bakgrund av de vetenskapsteoretiska uppfattningarna nypositivism, hermeneutik och kritisk teori/marxism, identifierar Myhre tre pedagogiska riktningar, som representerar bestämda grundåskådningar, och som under 1900-talet har präglat den pedagogiska utvecklingen i Europa och i USA: (21)

- a. den empiriska pedagogiken
- b. den humanvetenskapligt-hermeneutiska pedagogiken
- c. den marxistiska pedagogiken

Inom den empiriska pedagogiken kan man skilja mellan å ena sidan en empirisk-positivistisk och å andra sidan en empirisk-metodisk uppfattning. Den empirisk-positivistiska uppfattningen har utvecklats parallellt med framväxten av den positivistiska filosofin. Frågan om vad som är pedagogikens objekt är här knuten till den positivistiska, eller empiristiska, filosofins kriterier på vad som kan betecknas som verkligt - kriterier som vanligtvis har varit knutna till krav på intersubjektivitet, verifikation och repeterbarhet. Den empirisk-metodiska uppfatt-

ningen, däremot, är inte nödvändigtvis bestämd av ett positivistiskt eller empiristiskt vetenskapsideal. Här poängteras användningen av empiriska metoder.

Historiskt sett trängde inflytandet från den klassiska empirismen (framför allt från Locke och Hume) och från den positivistiska filosofin (från Comte och Mill) - via en experimentell och behavioristiskt orienterad psykologi - in i den pedagogiska forskningen under 1900-talets början. Detta resulterade i en rörelse som hade som mål att etablera pedagogiken som en empirisk vetenskap på positivistisk grund. Medan denna empiriska pedagogik fick en stark förankring i USA och i England, fick den i Tyskland inte någon nämnvärd betydelse förrän efter 2:a världskrigets slut.

Den humanvetenskapligt-hermeneutiska ("åndsvetenskapelig-hermeneutiske") uppfattningen går, enligt Myhre, tillbaka till Friedrich Schleiermacher och Wilhelm Dilthey. Enligt Schleiermacher måste uppfostran och utbildning betraktas utifrån sitt kulturella och samhälleliga sammanhang. Dilthey utvecklade dessa tankegångar i en strävan att visa att människan kan förstås endast som en historisk varelse. Förståelsen blev för honom det centrala, vilket också kom att bilda grunden till hans sk "Verstehenpsychologie". Dilthey var även engagerad i att påvisa skillnaden mellan naturvetenskap och humanvetenskap (=Geisteswissenschaft). Medan orsaksförklaringarna enligt honom står i centrum inom naturvetenskapen, är det inom den humanvetenskapliga traditionen förståelsen som är det centrala. Den naturvetenskaplige forskaren står "utanför", iakttar, beskriver och förklarar, medan den humanvetenskaplige forskaren söker förstå en mänsklig situation där han själv som forskare ingår, och där han känslö- och tankemässigt är påverkad av sitt eget historiskt samhälleliga sammanhang.

Mot denna bakgrund, och med visst inflytande från Kants och Hegels filosofi, utvecklades i Tyskland under 1900-talets första 30 år, den humanvetenskapligt-hermeneutiska pedagogiken. Några av de problem som stod i centrum var frågan om uppfostrans och utbildningens väsen, dess funktion och uppgifter samt pedagogikens begreppsutveckling, dess förhållande till ett övergripande historiskt-kulturellt sammanhang och förhållandet mellan teori och praktik. Även om denna pedagogiska inriktning enligt Myhre är av tyskt ursprung, har liknande problemställningar och tankegångar utvecklats i en rad andra länder. (22).

Den marxistiskt orienterade pedagogiken innefattar en rad teoretiska nyanser - från maoistiskt och leninistiskt inspirerade uppfattningar till olika variationer av nymarxism, bl a den som brukar betecknas som kritisk teori. Myhre begränsar sin redogörelse till tre marxistiska skolor, den marxistiskt-leninistiska pedagogiken såsom den uppfattas inom Östeuropa, den marxistiskt-leninistiska pedagogiken såsom den tolkas av västeuropeiska forskare och den nymarxistiskt eller kritiskt orienterade pedagogiken.

Inom den marxistiskt-leninistiska pedagogiken i Sovjetunionen och i Östeuropa spelar uppfostran av den "nya kommunistiska

människan" en central roll. Denna uppfostringsprocess sträcker sig långt utanför hemmets, daghemmets och skolans värld och omfattar i princip alla institutionella organisationer. Uppfostran och utbildning anses vara av avgörande betydelse för en harmonisk och allsidig utveckling av människans personlighet.

Den pedagogik i Västeuropa som vilar på marxistisk-leninistisk grund är inriktad mot att barnet/människan skall läras att aktivt delta i en revolutionär omvandling av samhället. Pedagogikens huvuduppgift blir att bidra till de förtrycktas kollektiva frigörelse. Genom att skapa en socialistisk medvetenhet och att bryta med de värderingar, livsformer och institutioner som uppfattas som enbart en legitimering av det bestående klassamhället, blir pedagogiken ett medel i en pågående klasskamp.

Den emancipatoriska eller kritiska pedagogiken som vilar på en ny marxistisk grund, har sina teoretiska rötter i framför allt Frankfurterskolans kritiska teori. Denna har uppfattats som attraktiv för en rad humanvetenskapligt orienterade forskare, och det mest iögonfallande för dem är tyngdförskjutningen av uppfostringsbegreppet. Huvudvikten ligger inte på den individuella uppfostringsprocessen, utan på de samhälleliga omständigheter under vilka uppfostran sker. Pedagogiken framstår här primärt som ett medel för att förändra samhället, och forskningsverksamheten inriktas mot en permanent samhällskritik.

Även när objektet för studien inte är den pedagogiska vetenskapens utveckling som sådan, är det möjligt att konstatera att det hos många utbildningsforskare framträder ett snarlikt indelningsmönster i två eller tre motstridiga teoretiska perspektiv.

Paulston (1977; se äv Paulston, 1976), t ex, undersöker hur reformstrategier för en förändring av utbildningen är förankrade i politiskt-ideologiska perspektiv. Dessa perspektiv är i sin tur kopplade till teorier om förändring av samhället i stort. Mot bakgrund av Kuhns paradigmbegrepp identifierar han två grundläggande samhälleliga förändringsparadigm inom vilka olika "reformteorier" kan placeras:

- a. jämviktsparadigmet
- b. konfliktparadigmet

Jämviktsparadigmet, vilket länge har varit dominerande inom forskning om samhällsutveckling, innefattar en rad teorier som sinsemellan fokuserar på olika konkreta frågeställningar, men som är överens när det gäller vissa grundläggande antaganden om samhällelig förändring. Inom detta jämviktsparadigm placerar Paulston evolutionära och neo-evolutionära teorier, strukturfunktionalism och systemteori. Gemensamt för dessa jämviktsteorier är uppfattningen om samhället som i grunden stabilt och dess utveckling som en successiv anpassningsprocess. En förändring av utbildningen sker följaktligen inom ramen för det givna samhällssystemet.

Konfliktparadigmet, till skillnad från jämviktsparadigmet, poängterar den inneboende instabiliteten i det sociala systemet. Hit räknas marxistiska och nymarxistiska teorier, "cultural revitalization" samt anarkistiskt-utopiska teorier. En förändring av utbildningen är här sammankopplad med genomgripande förändringar av det totala samhälleliga systemet. Forskning om samhällsekonomiska, kulturella och utbildningsmässiga förändringar, som vilar på sådana konfliktteorier, har enligt Paulston ökat sedan mitten av 1960-talet. (23).

Dessa två paradigmer är enligt Paulston inte nödvändigtvis helt motstridiga, och om man som pedagogisk forskare vill uttala sig med större precision angående möjliga effekter av utbildningsreformer, bör man studera båda. Man får ej låta sig begränsas inom ramen för enbart det ena, utan bör eftersträva "a dialectical research perspective that is locked into neither functionalist nor conflict theory but draws selectively and critically on each orientation" (a a, s 395). Paulston antyder således ett tredje "dialektiskt" perspektiv, som utgör en sorts syntes av de två grundparadigmerna.

Epstein (1983) diskuterar utbildningsforskningens politiskt ideologiska rötter. Han kritiserar härvid Paulstons indelning i ett jämvikts- och ett konfliktparadigm, och hävdar att denne har förbisett ett tredje teoretiskt perspektiv, som skulle motsvara ett problemparadigm eller "the 'problem' approach". Epstein skiljer mellan tre perspektiv, som är förankrade i rivaliserande ideologiska åskådningar. Dessa är enligt honom oförenliga, och en "syntes" liknande den, som föreslagits av Paulston är därför omöjlig. Han kallar dem:

- a. nyrelativism
- b. nypositivism
- c. nymarxism

Nyrelativismen motsätter sig den ståndpunkt som menar att människans beteende och samhällets utveckling styrs av fundamentala lagar. Ett nyrelativistiskt perspektiv utgår i stället från att människans beteende styrs av rums- och tidspecifika betingelser, vilka befinner sig i ständig förändring. Forskning inriktad mot sökandet efter övergripande lagbundenheter framstår som slöseri med tidsmässiga och ekonomiska resurser. Samhälls- och utbildningsforskare bör i stället inrikta sin verksamhet på praktiska, tillämpbara problem - a 'problem approach'.

Som namnet antyder vilar nyrelativismen på en kunskapsteoretisk relativistisk uppfattning: "It contends, after all, that all sources of knowledge ... are without authority." (a a, s 23). Varje mänsklig och samhällelig företeelse kan förstås och bedömas endast utifrån den enskilda individens specifika utgångspunkt. I vissa avseenden representerar nyrelativismen en mer extrem ståndpunkt med tydliga skeptiskt relativistiska förtecken och angriper det dominerande nypositivistiska perspektivet från ett annat, och enligt Epstein, mer konservativt håll. Denna teoretiska ståndpunkt saknas hos Paulston och

skulle ha svarat mot ett "problemparadigm".

Nypositivismen, som enligt Epstein i början av 1960-talet fick en ställning som "the mainstream paradigm for comparative education" (a a, s 8), svarar ganska väl mot Paulstons jämviktsparadigm. Utbildningssystemets och samhällets utveckling uppfattas här följa ett välstrukturerat och repeterbart mönster. Detta anses kunna studeras empiriskt, och en lång rad nypositivister har gjort försök att använda systematiska, empiriska observationsmetoder för att kartlägga utbildningens roll inom den samhälleliga utvecklingen. Begreppet utveckling framstår då som ett neutralt och värdefritt begrepp.

Nymarxismen svarar enligt Epstein mot Paulstons konfliktparadigm. Utbildningen anses här vara av avgörande betydelse för samhällets utveckling och fungerar i västvärlden idag närmast som ett instrument för det kapitalistiska samhällssystemets fortbestånd. Den framstår som ett tveeggat svärd: Å ena sidan bidrar den till att förstärka det kapitalistiska klasssystemet, å andra sidan överförs en falsk social medvetenhet. Utbildningsprocessen är en del av samhällsprocessen, och en förändring av utbildningen kan inte frikopplas från en förändring av hela samhället.

Simon (1978), som undersöker vilka politiskt-ideologiska ståndpunkter som olika utbildningsteorier företräder (a a, s 271 ff), använder ett klassificeringssätt, som i viss mån anknyter till skiljelinjen mellan materialism och idealism. Liksom tidigare Epstein (1983) identifierar han också en relativistisk ståndpunkt; ett s k radikal-relativistiskt perspektiv. Mot bakgrund av frågan om barns bildbarhetsförmåga diskuterar Simon de praktiska konsekvenser, som skilda politiska uppfattningar kan leda till när det gäller differentiering av utbildningen. Han skiljer härvid mellan tre politiskt-ideologiska perspektiv:

- a. ett radikal-relativistiskt perspektiv
- b. ett idealistiskt och/eller mekaniskt-materialistiskt perspektiv
- c. ett dialektiskt-marxistiskt perspektiv

Det radikal-relativistiska perspektivet innefattar en rad teorier som går under en radikal eller t o m revolutionär täckmantel. Hit hör t ex avskolningsideologin med nära anknytning till anarkistiska ideologer som Paul Goodman, Ivan Illich och Everett Reimer.

"Linked with these approaches, in some senses, are a whole set of what might be called libertarian/anarchist ideas or ideological positions which deny the need for structure, purpose, direction, or any kind of authority in education; usually basing themselves theoretically on an idealist position (in the philosophic sense) as to the nature of the child and the potentiality of his inner, spontaneous, 'natural' development." (A a, s 273)

Gemensamt för dessa teorier är att möjligheten - och önskvärdheten - att skapa en gemensam, grundläggande utbildning för alla barn förnekas. Simon ger exempel på så radikala lärare som ser det som sin uppgift att skydda arbetarklassbarnen från skolans kunskapskrav. Denna grundläggande relativistiska kunskapsyn bidrar i stället till att hindra arbetarklassbarnen från att få tillgång till kunskap, kultur och vetenskap. Konsekvenserna blir en återgång till ett differentierat utbildningssystem - om än i ny och mer dold utformning.

Det idealistiska och/eller mekaniskt-materialistiska perspektivet representerar enligt Simon två sidor av samma sak, och kan belysas med den klassiska arv kontra miljö-dispyten. Å ena sidan framträder en idealistisk ståndpunkt, där barnets intelligens uppfattas som "inneboende" och dess intellektuella kapacitet som från födelsen given. Detta har bidragit till en uppfattning att vissa barn skulle sakna en intellektuell kapacitet att kunna tillgodogöra sig teoretiska kunskaper i en för alla barn gemensam grundutbildning. Å andra sidan framträder en miljödeterministisk uppfattning som hävdar att miljön är primär - en ståndpunkt som är direkt parallell till den förra. Här är det emellertid inte bristande intelligens utan miljömässiga missförhållanden som står som förklaring till varför vissa barn inte anses kapabla till att kunna tillgodogöra sig utbildningen i en icke-differentierad skola.

"This standpoint claims, in effect, that the mass of working-class children are so disadvantaged by the nature of their family life as to be incapable of abstract, conceptual thought, and therefore of systematic education". (Ibid, s 271)

Med miljö menar här Simon barnets totala, sociala omgivning, inklusive familjeförhållanden, allmänna livsvillkor, utbildningsmöjligheter, etc - "which is seen as external to the child and which operates on him - to which he is passively subject." (ibid, s 271). Denna miljödeterministiska ståndpunkt är inget annat än ett modernt uttryck för en klassisk mekanisk-materialistisk ideologi, hävdar Simon.

Det dialektiskt-marxistiska perspektivet kommer till uttryck bl a inom viss sovjetisk pedagogisk-psykologisk forskning. Här uppfattas barnet stå i en aktiv relation till sin omgivning, och genom denna process formas dess utveckling:

"... the Marxist approach to child development places the main emphasis on the child's active relationship with adults, other children, the school, and with the other phenomena, both natural and artificial, surrounding him, through which process of activity the child's specific abilities, skills, habits, speech and behaviour generally are formed." (Ibid, s 272)

Denna ståndpunkt är inriktad mot att alla barn - utan differentiering mellan "intelligensnivåer" eller samhällsklasser - skall kunna utbildas i en gemensam skola. (24).

Galperin (1957) behandlar liknande problemställningar som Simon och diskuterar existensen och utvecklingen av barns intellektuella aktiviteter och kreativa förmåga. Härvid identifierar han tre motstridiga ståndpunkter som uttrycker olika teorier om det mänskliga psyket i stort. Dessa genomströmmas enligt Galperin den psykologiska vetenskapens hela historia: (25)

- a. den empiristiska psykologin
- b. den "spiritualistiska" psykologin
- c. den dialektiska psykologin

Den empiristiska psykologin förnekar enligt Galperin själva existensen av intellektuella aktiviteter, och det mänskliga psyket reduceras till ett epifenomen, en illusion:

"... the empiricists, ... denied the existence of mental actions, and reduced the psyche to an association of images. But, since images of this ideal character cannot act of themselves, consciousness, consisting purely of such images, can have no real practical significance; it is turned into an epiphenomenon - a useless duplication of, a meaningless exception from the rest of the world." (A a, s 214; min kurs)

Historiskt återfinns dessa tankegångar inom den västerländska empiristiska vetenskapstraditionen samt hos de s k fysiologiska materialisterna, som i 1920-talets Sovjetunionen fick ett ökat inflytande över den psykologiska vetenskapens utveckling. De etablerade en mekanisk-materialistisk psykologi, där intellektuella aktiviteter reducerades till ett system av reflexer - som i t ex Bechtjerevs s k reflexologi och i Pavlovs teori om de betingade reflexerna.

Den "spiritualistiska" psykologin erkänner existensen av intellektuella aktiviteter, men endast som abstrakta och isolerade, "själsliga" fenomen. Detta resulterar i att deras existens som konkreta och objektiva fenomen förnekas, och möjligheten att vetenskapligt studera dem försvinner. Dessa tankegångar vilar enligt Galperin på en subjektivt idealistisk filosofi, som uppfattar det mänskliga psyket som en a-historisk, "själslig" värld utan konkret förankring. Både den empiristiska och den spiritualistiska psykologin förnekar således de intellektuella aktiviteternas objektiva existens, och i båda fallen blir resultatet att det mänskliga psyket framstår som ett mystiskt och vetenskapligt oförklarligt fenomen.

Den dialektiska psykologin, slutligen, erkänner enligt Galperin de intellektuella aktiviteternas konkreta existens. De framstår inte som isolerade, abstrakta fenomen, utan som sammankopplade med en allmän kunskaps- och begreppsutveckling hos barnet. Därför är det också möjligt att vetenskapligt studera dem, t ex inom skolans undervisning i matematik (jfr Galperin, 1969).

I detta avsnitt har avsikten varit att ge exempel på hur några utbildningsteoretiskt inriktade forskare har gått tillväga för att skilja mellan olika skolbildningar eller teoretiska per-

spektiv. Det mönster som framkommer här har en rad likheter med det tidigare presenterade mönstret, där tre breda riktlinjer kunde urskiljas. Gentemot ett positivistiskt, empiristiskt eller mekaniskt-materialistiskt perspektiv framträder en "subjektiv" och "idealistisk" skola. En tredje dialektisk eller marxistisk skolbildning framstår som en "syntes" och som ett försök att överbrygga motsättningarna mellan de två föregående perspektiven. Även om Paulston (1977) delvis bryter tre-delnin-gen i sin identifikation av ett jämvikts- och ett konflikt-paradigm, finns ändå vissa likheter, eftersom dessa två para-digm svarar mot en uppdelning i en icke-marxistisk (och posi-tivistisk) kontra en marxistisk (och anti-positivistisk) stånd-punkt (jfr Epstein, 1983). Dessutom talar Paulston om en möjlig "syntes", varför ett tredje perspektiv åtminstone antyds.

Trots många likheter mellan dessa klassificeringssätt, är det svårt att finna en innehållsmässigt entydig överensstämmelse mellan skolbildningarna eller perspektiven. Den ur innehålls-synpunkt mest intressanta avvikelsen från det presenterade mönstret finns hos Epstein (1983) och Simon (1978), som båda identifierar ett relativistiskt perspektiv. Innehållsmässigt tycks detta representera en annan sorts kategori, som från en politiskt mer extrem utgångspunkt angriper vad de uppfattar som ett dominerande perspektiv. (26).

För att komma närmare innehållet i skolbildningarna, och för att förstå vad skillnaderna mellan de teoretiska perspektiven grundar sig på, är det nödvändigt att undersöka mer grundläggande vetenskapsfilosofiska problem som har präglat utbildningsteori under en längre tid. I det följande avsnittet skall några exempel ges på hur utbildningsfilosofer har gått tillväga för att skilja mellan olika utbildningstraditioner.

Utbildningsfilosofiska traditioner.

Det finns en lång tradition inom den utbildningsfilosofiskt orienterade forskningen, inom vilken man har försökt dra upp skiljelinjer mellan olika utbildningstraditioner. Dessa tradi-tioner skiljer sig från de tidigare presenterade vetenskapste-oretiska skolbildningarna genom att utgångspunkterna tas i mer grundläggande filosofiska principer, t ex i vissa ontologiska, epistemologiska och värdeteoretiska antaganden. (27). Dessa är i sin tur ofta kopplade till den historiska utvecklingen av vetenskapligt tänkande i stort. Tre exempel skall nämnas: Lodge (1947), Ross (1949) och Butler (1968).

Lodge (1947) menar, att det finns tre - och endast tre - ut-bildningsfilosofiska traditioner:

"... there are only three typical directions between which philosophers choose; and consequently there are only three main types of educational philosophy." (A a, s 1)

Han benämner dem:

- a. pragmatism
- b. realism
- c. idealism

Pragmatismen vilar enligt Lodge på en radikal-empiristisk grund och kännetecknas av en tro på erfarenheternas betydelse. Den sanna pragmatikern, säger Lodge, vågrar spekulera i eller konstruera teorier som tar honom bort från de praktiska, omedelbara problemställningarna. Pragmatikern hävdar, att "our experience is practical through and through, a reaction to stimulation in a biological and social setting" (ibid, s 4). Människan lever från ögonblick till ögonblick, från problem till problem: "Life is just one thing after another, and it is never systematic and never abstract" (ibid, s 15). Inom utbildningen står pragmatismen för en inriktning mot praktiska, experimentella metoder, där undervisningen utgår från elevernas individuella aktiviteter:

"By 'education', then, the pragmatist community understands the trained ability to take problems one at a time and in small parts, and solve them by experimental methods invented to meet the specific situation and applied until they terminate in practical success." (Ibid, s 68)

Realismen står för uppfattningen att "the world of physical reality is the truly fundamental thing in experience" (ibid, s 2). Den fysiska världen är "objektiv" och "faktisk", medan individernas känslor är "subjektiva", "underordnade" och "sekundära". En sådan realist kallas ibland också för materialist, positivist eller naturalist. (28). Inom utbildningen står denna realistiska filosofi för en inriktning mot faktakunskaper och objektivitet i undervisningen.

"The realist community wishes its children to be put into effective understanding and control of natural science, and into effective contact with things-as-they-are." (Ibid, s 38)

Idealismen står enligt Lodge för en uppfattning som är realismens motsats: "the self is primary in our experience, while 'things' are of secondary importance" (ibid, s 2). Människans förstånd snarare än tingen-i-sig är viktigast. De som uppfattar förnuftet eller själen som primär och den materiella världen som sekundär, kan betecknas som idealister - eller transcendentalister - eftersom de går bortom den fysiska omgivningen och erfarenheternas sinnesdominerade villkor. Inom utbildningen representerar idealismen en inriktning mot självmedvetet tänkande. Eleven framstår som en självmedveten individ, och utbildningens syfte är att frigöra denne från de begränsningar som omgivningen sätter.

"It is the inner life of the spirit which is essential to him; and what is important for that life is intercourse with other selves. /.../ Education means, then, for the idealist pupil, the growth and development of the self to self-consciousness, a consciousness of its

standards, its ideals, its claims, and its life."
(Ibid, s 47).

Ingen av dessa utbildningsfilosofiska traditioner kan emellertid ensam ge de "rätta" svaren, menar Lodge. Alla tre är nödvändiga och endast "a balanced philosophy", som representerar en sorts "syntes" mellan dem, kan accepteras. (29).

Ross (1949) skiljer mellan följande tre utbildningsfilosofiska traditioner: (30)

- a. pragmatism
- b. naturalism
- c. idealism

Den pragmatiska utbildningsfilosofin är enligt Ross en specifikt amerikansk företeelse och avspeglar den praktiskt sinnade amerikanen, där erfarenheterna står i centrum. Utbildningen tar sin utgångspunkt i eleven-i-sig, och söker på ett medvetet sätt påverka och utveckla eleven genom att ge den egna erfarenheter. Konkreta mål för utbildningen saknas emellertid, och utveckling i sig själv och skapande av egna värderingar framstår i stället som dess huvudmål.

Inom den naturalistiska utbildningsfilosofin skiljer Ross mellan å ena sidan en mekanisk-materialistisk uppfattning, som återfinns inom den behavioristiska psykologin, och å andra sidan en biologiskt naturalistisk uppfattning, som har en direkt betydelse för utbildningen. Den biologiska naturalismen ser människan som en naturlig vidareutveckling från ett tidigare djurstadium, varför "naturliga" impulser anses som goda i sig själva.

"Nature, in the sense of man's instincts, primitive emotions, and unsophisticated judgements is held to be a more trustworthy and reliable guide to conduct than reflection, or the capitalized results of experience."
(A a, s 87)

Till den naturalistiska utbildningsfilosofin räknar Ross bl a Rousseaus uppfostringslära och A S Neills anti-auktoritära pedagogik. Elevens spontana utveckling och känslomässiga upplevelser står i centrum, medan inlärninng av kunskaper finns i periferin.

Inom den idealistiska utbildningsfilosofin, som enligt Ross är av störst betydelse inom utbildningens teori och praktik, framstår människans själsliga eller förnuftsmässiga aktiviteter som mer reella och som viktigare än den fysiska omgivningen. Undervisningen bör följaktligen hellre inriktas mot studier av människan själv och av hennes kultur än mot studier av enskilda fakta:

"The activities of the mind, the aspects of human experience that we call culture, art, morality, and religion are more likely by their very nature to lead us

to the heart of things than a study of objective facts." (Ibid, s 113)

Butler (1968), slutligen, identifierar fyra utbildningsfilosofiska skolor:

- a. pragmatism
- b. naturalism
- c. realism
- d. idealism

Butlers definition av pragmatismen svarar i stort sett mot Lodges och Ross definitioner. Nyttiga och användbara kunskaper framstår som primära, medan teorier och kunskaper om övergripande, universella principer framstår som sekundära.

"In its view of reality, the uncertainty and precariousness of our world is stressed. In regard to knowledge, it elevates the use of things above the knowledge of things; utility being of prime importance and capable of realization, whereas knowledge of ultimate truth is impossible and is of little practical value anyway". (A a, s 39)

Pragmatismen som sådan är enligt Butler en relativt modern utbildningsfilosofisk tradition som uppstod i USA i slutet av 1800-talet. Dess historiskt filosofiska rötter kan emellertid spåras tillbaka till sofisterna i antika Grekland samt till Bacons induktiva empirism och till Comtes positivism.

Naturalismen har funnits sedan begynnelsen av vetenskapligt filosofiskt tänkande.

"Naturalism ... is the viewpoint which regards the world of Nature as the all in all of reality. According to naturalism, the physical universe is all that there is. There is nothing, such as the spiritual, beyond it which is different from the natural. Within man there is nothing such as a soul, which is different from the natural. Nature is all." (Ibid, s 37-38)

Naturalismens historiska rötter finns enligt Butler hos atomisterna samt hos Hobbes, Rousseau och Spencer.

Realismen är enligt Butlers definition en mer modern variant av den naturalistiska filosofin. Vissa realister uppfattar verkligheten på samma sätt som naturalisterna, medan andra intar en mer "idealistisk" ståndpunkt. Gemensamt för dem är betoningen på kunskapsproblemen.

"Realism ... insists that the objects of the external world are real in themselves and are not dependent upon any mind for their existence. ... objects of our experience are regarded as real things." (Ibid, s 38)

Realismens historiska rötter finns enligt Butler i bl a

Aristoteles, Aquinas, Komenius, Lockes och Kants filosofiska tänkande.

Idealismen, slutligen, är naturalismens antites: "it believes reality to be constituted by the same substance as ideas, or minds, or selves" (ibid, s 38). Människan tillägnar sig kunskaper om verkligheten genom sitt förnuftsmässiga tänkande. Idealismen är enligt Butler lika gammal som naturalismen och har sina historiska rötter i filosofer som Platon, Descartes, Spinoza, Leibniz, Berkeley och Hegel.

Det finns såväl påtagliga likheter som viktiga skillnader mellan hur dessa utbildningsfilosofer har gått tillväga för att identifiera olika traditioner. Ur innehållssynpunkt förefaller det råda en ganska stor enighet om pragmatismen, och på ytan tycks idealismen vara densamma för alla tre. Ross naturalistiska utbildningsfilosofi kan emellertid rymmas inom ramen för Lodges pragmatism, och hos Butler återfinns de båda som två separata skolor.

Det är inte ovanligt att beteckningarna skiftar mellan forskare. Ibland kan samma filosofiska tradition benämnas på skilda sätt, och ibland används samma beteckning på olika traditioner. Rousseau, t ex, har klassificerats som såväl naturalist som idealist och skeptiker. Platon, Berkeley, Kant och Hegel har alla betecknats som idealister - trots att de sinsemellan företräder klart åtskiljbara filosofiska ståndpunkter. Dessa iakttagelser stämmer väl överens med Curtis (1968) påpekande:

"One finds that writers on philosophy adopt a wide variety of labels and even those who attach the same labels do not always agree in the meaning to be given to them". (A a, s 55)

Varje försök att klassificera vetenskapligt tänkande i ett begränsat antal skolbildningar, medför således en rad svårigheter. En vanlig startpunkt är enligt Curtis (ibid) att försöka skilja mellan en realistisk och en idealistisk tradition. Detta är emellertid inte oproblematiskt. Realismen och idealismen framstår inte alltid som motstridiga ståndpunkter, och många av de största filosoferna genom historien har försökt överbrygga motsättningarna mellan dem. (31). En annan utgångspunkt är att försöka skilja mellan en "progressiv" eller "modern" kontra en mer traditionellt inriktad skolbildning (se t ex Brubacher, 1969 och Urban, 1929). (32).

Även bakom dessa filosofiskt grundade utbildningstraditioner kan man urskilja ett mönster, som påminner om klassificeringen av de tidigare presenterade vetenskapsteoretiska skolorna. I samtliga fall görs en mer eller mindre klar åtskillnad mellan å ena sidan en pragmatisk, naturalistisk eller realistisk tradition, och å den andra ett idealistiskt och teoretiskt mer övergripande och värdebetonat perspektiv. Samtidigt finns åtminstone skynten av en tradition, som genom någon sorts "syntes" vill överbrygga motsättningarna mellan dessa två.

Trots att man kan urskilja en rad likheter mellan de traditioner som utbildningsfilosofer identifierar, och de skolbildningar som vetenskapsteoretiker skiljer mellan, finns en rad frågor ouppklarade. Vad är det som tycks förena en pragmatisk, naturalistisk och realistisk utbildningsfilosofisk tradition med en vetenskapsteoretiskt positivistisk, empiristisk eller mekanisk-materialistisk utgångspunkt? På vad grundar sig likheterna mellan en idealistisk utbildningsfilosofi och en vetenskapsteoretisk skola, som betecknas som neo-idealistisk eller hermeneutisk? Finns det vissa fundamentala antaganden eller frågeställningar som är gemensamma för olika klassificeringsätt?

För att närmare undersöka dessa frågeställningar, kommer jag i nästa kapitel att gå djupare in på de mer fundamentala vetenskapsfilosofiska problemen. Bl a presenteras vissa ontologiska problemställningar, som antas ligga till grund för vetenskapligt tänkande i stort.

2. VETENSKAPSFILOSOFISKA TRADITIONER.

Alla vetenskapliga teorier vilar på vissa ontologiska antaganden eller första principer om existensens eller varats grundläggande natur.

"The first or philosophical concepts and principles involved in a given verified theory are those which it takes as primary. The primary concepts and principles of any theory are those which are taken as undefined, and are used to define other derived concepts and principles." (Northrop, 1931, s ix)

Dessa första principer är inte nödvändigtvis klart uttalade, utan ligger ofta dolda inom vetenskapens teoretiska och metodologiska utgångspunkter. En forskares samhällsuppfattning och människosyn, t ex, vilar alltid på vissa sådana medvetna eller omedvetna ontologiska antaganden. Detta uttrycks av Feibleman (1951) på följande sätt:

"We do not have to know that we are presupposing certain ontological postulates by our thought, our feelings and our actions, in order to presuppose them; any more than we have to know that what we are reading is prose for it to be prose. No thought, no feeling, no actions, no social group or institution, nothing in fact, that people do singly or collectively, is free from the assumption of certain generalities; and no consciousness of this truth is necessary to its existence." (A a, s 15)

Ett antal vetenskapsfilosofer och vetenskapshistoriker har genom studier av vetenskapens historiska utveckling försökt identifiera vilka ontologiska antaganden som ligger till grund för vetenskapligt tänkande i stort. I detta avsnitt skall exempel ges från tre filosofiskt inriktade forskare: Feibleman (1951), Northrop (1931) och Ritchey (1979a och 1983). (33). Gemensamt för dem är att de identifierar tre ontologiska teorier, vilka antas svara mot tre historiska, vetenskapsfilosofiska traditioner. Fastän dessa traditioner har gått under skiftande beteckningar under olika historiska tidsperioder, har deras grundläggande filosofiska och vetenskapliga innehåll i stort sett varit detsamma. De uppfattas därför som historiskt allmängiltiga och som logiskt uttömmande; dvs, de antas omfatta i princip allt vetenskapligt tänkande.

"A survey of the history of philosophy reveals that there are only three radically different metaphysical positions which it is possible for anyone at any date and place to assume." (Feibleman, 1951, s 40)

"They are the three answers and, since they exhaust the logical possibilities, they are the only possible answers..." (Northrop, 1931, s 26)

"...these three points of departure - based upon two

pairs of absolutely fundamentally ontological assumptions - are rigorously ordered by way of epistemological completeness, and ... are ... exhaustive." (Ritchey, 1979a, s 20)

Var och en av dessa tre använder sin egen specifika terminologi. Feibleman (1951) kartlägger "three metaphysical positions", Northrop (1931) "three conceptions or theories of nature" och Ritchey (1979a och 1983) "three epistemological-ontological points of departure". För enkelhetens skull kommer jag genomgående att tala om vetenskapsfilosofiska traditioner.

Nominalism, idealism och realism (J K Feibleman).

Feibleman (1951) skiljer mellan tre traditioner: nominalism, idealism och realism. Beteckningarna nominalism och realism är hämtade från den skolastiska filosofin men används i sin logiska snarare än i sin historiska betydelse. Ståndpunkterna som sådana är mycket äldre och refererar tillbaka till såväl de allra första filosoferna som framåt i tiden.

Nominalism står för uppfattningen "that actual physical particulars (i.e. concrete things) or thoughts are alone real" (a a, s 38) - endast faktiska, partikulära ting eller tankar framstår som verkliga. Existensen av universaler - dvs av universella processer och av en övergripande allmängiltighet - förnekas.

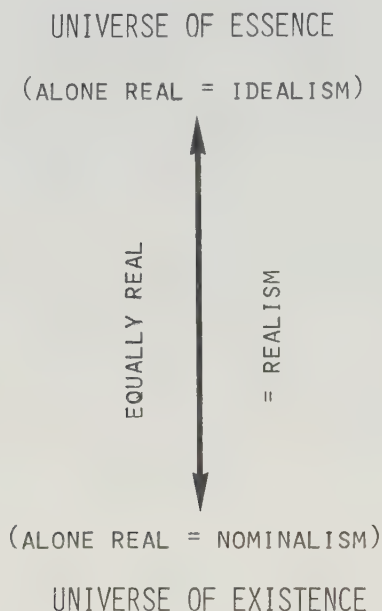
"Nominalism is the theory of the sole reality of actual physical individuals; it holds that everything except actual physical individuals is illusory, secondary or derived. Thus chairs and trees and stones are real, while relations and values and laws are not." (Ibid, s 45)

Termen nominalism kommer från det latinska "nomen", som betyder namn. Historiskt finns det enligt Feibleman två betydelsefulla underavdelningar till nominalismen: materialism och subjektiv idealism. Enligt materialismen är världen uppbyggd av fysiska atomer. Människans förstånd framstår som enbart ett epifenomen och hennes intellektuella aktiviteter som materiella processer. Den subjektiva idealismen intar en till synes motsatt ståndpunkt, som hävdar, att endast de partikulära tankarna är reella, och att inget annat har en objektiv existens. I båda fallen uppfattas det partikulära - antingen det hänförs till fysiska objekt eller till idéer - som reellt, medan universella begrepp saknar objektiv existens. De är endast beteckningar, dvs "namn".

Idealism representerar den motsatta uppfattningen, "that universals, which have their being independently both of concrete and actual things and of thought, are more real than concrete things" (ibid, s 38). Endast universella processer erkänns som reella och framstår som frikopplade från den partikulära, fysiska världen.

Realism, slutligen, intar en förmedlande hållning, "which holds both universals and actual physical particulars to be equally real" (ibid, s 38). Beteckningen realism används här i dess traditionella, klassiska betydelse och är således inte synonym med beteckningarna materialism eller naturalism såsom dessa användes i kapitel 1 (jfr not 28).

Utgångspunkten för denna indelning tar Feibleman i två ontologiska grundbegrepp: "essence" och "existence".



(ALONE REAL = NOMINALISM, AS FOLLOWS:
 KNOWING SUBJECT ALONE REAL = SUBJECTIVE IDEALISM;
 OBJECT OF KNOWLEDGE ALONE REAL = MATERIALISM)

FIGUR 1: CHART OF POSSIBLE PHILOSOPHIES
 (I: FEIBLEMAN, 1951, S 43)

"Essence has had other names, such as being, possibility, the realm of universals, or the realm of archetypes. Existence, too, has had other names, such as actuality, the realm of particulars, or the realm of facts. Essence can be described in many ways; it is eternal, it remains unaffected, its parts are undivided, it is consistent, perfect and complete. Existence can likewise be described in many other ways; it is temporal, it suffers affection, its parts are divided, it is characterized by conflict and contradiction, illusion, and error, it is partial and imperfect and incomplete." (Ibid, s 40-41)

Hur kan då verkligheten beskrivas i termer av "essence" och "existence"? Det finns enligt Feibleman endast tre svar, och dessa svarar mot de tre vetenskapsfilosofiska traditionerna. Om vi uppfattar verkligheten som grundad på "existence" enbart - då är vi nominalister. Om vi uppfattar verkligheten som grundad på "essence" enbart - då är vi idealister. Om vi däremot menar att verkligheten grundar sig på ett mer övergripande sammanhang, som innefattar båda dessa ontologiska nivåer, är vi, enligt Feibleman, realister. (Se figur 1.)

"This is the hypothesis of possible philosophies, which assumes that there are only three basic philosophies, one true and two false, unless we wish to include philosophies consisting of combinations and confusions of any two or of all three, of which, of course, there are many." (Ibid, s 42)

Detta innebär inte att alla eller ens flertalet filosofiska skolor använder just denna terminologi, påpekar Feibleman. Beteckningarna som sådana är betydelselösa: "It should be remembered that the words are merely names for certain fixed philosophical viewpoints" (ibid, s 38). Det är de ontologiska antagandena som bestämmer innehållet. (34).

Dessa tre vetenskapsfilosofiska traditioner genomsyrar enligt Feibleman den västerländska vetenskapens hela historiska utveckling, men olika traditioner har dominerat under skilda perioder. Under antiken dominerade t ex idealismen och realismen, men även nominalismen fanns och upprätthölls av cyniker, sofister, stoiker, epikuréer och skeptiker. (35).

Fysisk, matematisk och funktionell teori (F S C Northrop).

Northrop (1931) undersöker vilka ontologiska antaganden eller första principer som ligger till grund för "major strategic theories of the major divisions of contemporary science" (a a, s ix). För att göra detta är det nödvändigt, menar Northrop, att gå tillbaka till själva början av den rationella vetenskapens utveckling i västvärlden, och där försöka identifiera vilka fundamentala första principer som döljer sig bakom de "ursprungliga" vetenskapliga teorierna. Den grekiska filosofin är inte en homogen, traditionsmässigt kontinuerlig strömning

som började med Thales och slutade med Aristoteles. Grekisk filosofi kännetecknas i stället av tre separata strömningar, vilka lagt grunderna till tre vetenskapsfilosofiska traditioner. Dessa grundar sig på två ontologiska antinomier, som består av fyra filosofiska första principer (ibid, s 24):

- (1) the real is physical
- A.
- (2) the real is rational
- (3) the real is being
- B.
- (4) the real is becoming

Inom den första antinomin (A) uttrycks motsättningen mellan en fysisk/materiell kontra en rationell/idégrundad existens. Inom den andra antinomin (B) uttrycks motsättningen mellan en statisk kontra en föränderlig och utvecklingsbar existens. Utifrån dessa fyra första principer formulerar Northrop grunderna till tre vetenskapsfilosofiska traditioner eller naturteorier (ibid, s 25):

1. The physical theory of nature (the real is being and is physical)
2. The mathematical theory of nature (the real is being and is rational)
3. The functional theory of nature (the real is becoming)

Den fysiska teorin innebär enligt Northrop att verkligheten uppfattas som materiell och som oföränderlig. Vetenskapen tar sin utgångspunkt i observationer av partikulära fenomen eller fakta, och endast genom en induktiv generaliseringsprocess kan vetenskaplig kunskap uppnås. Den empiriskt grundade vetenskapen framstår följaktligen som den mest trovärdiga. Denna fysiska teori har många drag gemensamma med Feiblemans nominalism.

Den matematiska teorin står för uppfattningen att verkligheten är rationell, dvs att den i grunden utgörs av universella lagbundenheter och inte av partikulära, fysiska fenomen. Den har enligt Northrop sitt ursprung i Pytagoras och Platons idélära och uppstod genom matematiska studier i astronomi. De rena matematiska begreppen kan emellertid inte observeras direkt, varför vetenskapen inte heller kan ta sin utgångspunkt i observationer av fakta: "The facts merely suggest the mathematical forms; they do not imply or contain them" (a a, s 16). Vetenskapen måste i stället börja med att skapa övergripande hypoteser. Denna matematiska teori svarar till stora delar mot Feiblemans idealism.

Den funktionella teorin har sitt ursprung framför allt i Aristoteles teser om den biologiska processens och reproduktionens nödvändighet. Principen om varat ersätts här med principen om blivandet (the real is becoming): "The growth and reproduction of living things seemed to indicate that reality is a process" (ibid, s 19). Aristoteles lära om att tingen inte enbart är fysiska eller materiella, utan att de även innefattar idén (formen) om vad de kan bli (eller vad de ingår som en del

av) kom att inta en sorts mellanposition med den fysiska teorin på ena sidan och den matematiska på den andra. Liksom Feiblemans realism vilar således denna funktionella teori på både en fysisk och en rationell existens.

Dessa tre naturteorier genomströmmar enligt Northrop vetenskapens hela historiska utveckling - från antiken fram till idag.

"Since these three answers to this question exhaust the logical possibilities, it follows, unless science passes to some more fundamental issue, that the history of the first principles of science can be nothing more than the story of the fate of these three theories before historical circumstance and evidence." (Ibid, s 27)

Mekanisk relativism, teleologisk absolutism och transteleologisk relativism (T P Ritchey).

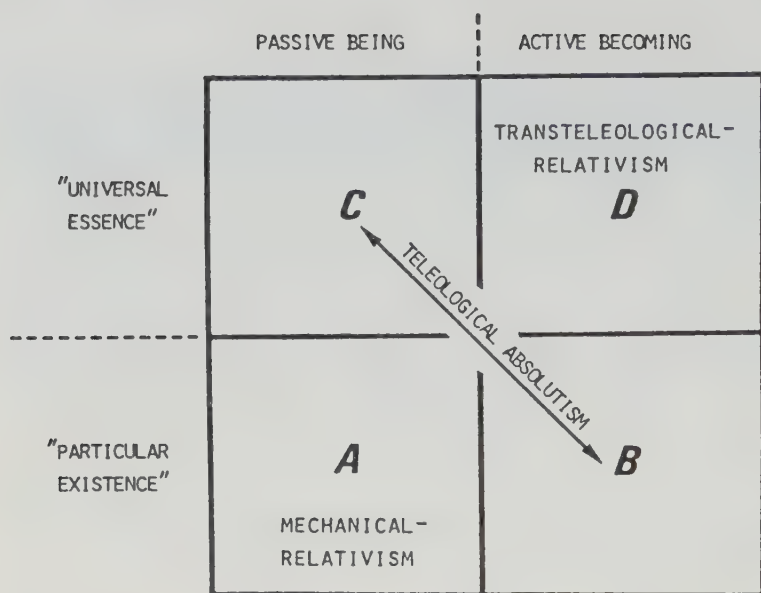
Ritchey (1979a och 1983) undersöker vilka primära, ontologiska antaganden, som ligger till grund för epistemologiska och metodologiska utgångspunkter inom teorier om samhälls- eller utveckling. Han identifierar härvid två fundamentala problemställningar som genomströmmar vetenskapens historiska utveckling. Dessa är i sin tur kopplade till ontologiska antaganden om existensens eller varats grundläggande natur och kan uttryckas som två ontologiska antinomier (a a, 1983, s 30):

1. States of Existence
 - 1a. Plurality vs. unity
 - 1b. Finite existence vs. infinite existence
2. Modes of Existence
 - 2a. Permanence vs. change
 - 2b. Passive substance vs. active substance

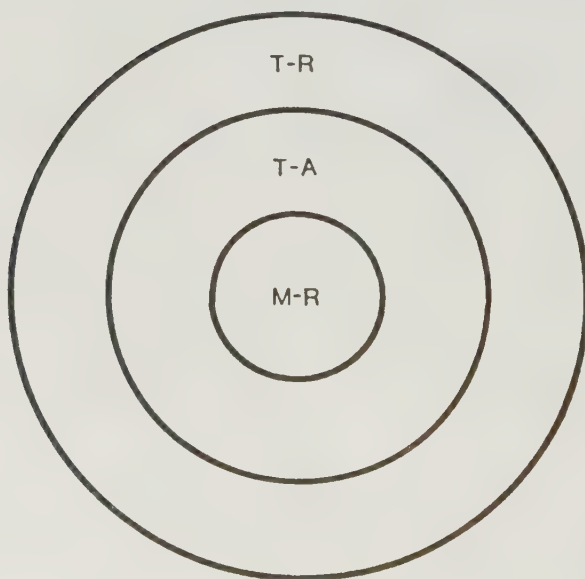
Inom den första antinomin uttrycks relationen mellan det partikulära och det universella; mellan mångfald och enhet och mellan begränsad och oändlig existens. Vilken existensform framstår som den primära? (36). Denna antinomi har stora likheter med Feiblemans två ontologiska grundbegrepp "existence" och "essence" och med Northrops första antinomi om en fysisk kontra rationell verklighet.

Inom den andra antinomin behandlas frågan om stabilitet och oföränderlighet kontra rörelse och förändring. Detta innefattar även problemet om utveckling och evolution. Är existensen statisk och icke utvecklingsbar, eller är den till sin natur en utvecklingsprocess? (37). Denna antinomi kan jämföras med Northrops andra antinomi om "being" kontra "becoming".

"These two problems make up a complementary pair of ontological assumptions which combine, in quite a lawful manner, to express an absolutely exhaustive spectrum of basic epistemological points of departure for



FIGUR 2: HEURISM OF THE HIGHER HYPOTHESIS
(I: RITCHEY, 1983, S 33)



FIGUR 3: NESTED HIERARCHY
(I: RITCHEY, 1983, S 33)

all science. In discovering how these first principles combine, and in examining the relationships that obtain between them, a deep structure of three nested levels of fundamental scientific conception is obtained. This nested hierarchy of basic scientific points of departure offers us a very powerful means for examining different, divergent, but nonetheless coherent classes of general scientific approach, defined in terms of epistemological-methodological completeness and adequacy." (A a, 1979a, s 7)

Relationen mellan dessa ontologiska antinomier kan åskådliggöras med hjälp av en fyrfältsmodell (figur 2). Här framträder fyra fält, där A och D framstår som varandras motsatser, medan B och C uttrycker en möjlig kombination. Ur denna modell kan således tre kategorier härledas, A, B-C och D, som representerar tre skilda ontologiskt-epistemologiska utgångspunkter. (38). Relationen dem emellan kan i sin tur åskådliggöras med hjälp av figur 3, där A, B-C och D representerar tre begreppsnivåer. A utgör den mest partikulära och reduktionistiska nivån, som inte erkänner de övriga två nivåerna. B-C erkänner existensen av A, men endast som en reduktionistisk nivå. D utgör den mest övergripande nivån och rymmer inom sig de övriga två som reduktionistiska begreppsnivåer. (39). De benämns A: mekanisk relativism, B-C: teleologiska absolutism och D: trans-teleologisk relativism. (40).

Inom den mekaniska relativismen (A) kombineras ett reduktionistiskt, partikulärt perspektiv på verkligheten (particular existence) med principen om varats grundläggande oföränderlighet (passive being). Endast konkreta ting-i-sig uppfattas som reella, medan universella lagbundenheter framstår som epifenomen. Det mänskliga tänkandet reduceras följaktligen till en ren illusion - till ett epifenomen.

"Fundamentally, this point of departure recognizes only the ultimately unknowable, discrete 'thing-in-itself', the plurality of such 'things' existing independently of one another, without the aid of any unified universal substantiality. It is the plurality of such independent particulars-in-themselves plus the sum-total of their linear, random interactions which makes up the only substantial grounds for existence." (Ibid, s 31)

Vetenskapsteoretiskt representerar denna utgångspunkt en skeptisk ståndpunkt. Den ger även uttryck för en utpräglad nominalistisk och relativistisk uppfattning. Därmed innefattar den både en reduktionistisk, mekanisk materialism och en abstrakt subjektiv idealism. Denna utgångspunkt är följaktligen jämförbar med Feiblemans nominalism och med Northrops fysiska teori.

Den teleologiska absolutismen (B-C) representerar en motsättning mellan det partikulära och det universella, mellan "particular existence" och "universal essence". Å ena sidan (B) uppfattas de partikulära tingen-i-sig som ontologiskt primära. Å andra sidan (C) erkänns existensen av universella lagbundenheter och en övergripande verklighet. Utveckling (active beco-

ming) uppfattas som möjlig men endast på partikulär nivå - dvs, endast inom ramen för en given universell lagbundenhet, där den kan fortgå upp till en förutbestämd och absolut gräns. Allmän utveckling framstår därför som en intern, partikulär process gentemot en övergripande och fast nivå som så att säga ligger utanför eller bortom själva utvecklingsprocessen som sådan.

"While the /mechanical relativist/ approach solves the problem of the contrariness of particular vs. universal existence by simply rejecting the notion of the reality of substantial universal existence, the /teleological absolutist/ approach 'solves' this problem by dividing the realm of the particular and the realm of the universal into two irreconcilable worlds, realms of being or substances." (Ibid, s 34)

Inom den transteleologiska relativismen (D) kombineras det (oändligt) utvecklingsbara blivandet (active becoming) med en universell existens (universal essence). Här erkänns både existensen av universella lagbundenheter och existensen av partikulära ting. Den står för:

"the primacy of 'the unity of the all' and the 'necessary existence' of an overriding universal lawfulness //and// the lawfully ordered development of universal lawfulness as the primary reality of universal existence." (Ibid, s 36)

Existensen av partikulära ting förnekas inte, men relationen mellan det partikulära och det universella är av en kvalitativt annan karaktär än inom den teleologiska absolutismen. Varje partikulärt objekt utgör ett universellt bestämt "nexus" inom en övergripande helhet. Universella lagbundenheter uppfattas inte som statiska och oföränderliga, utan som utvecklingsbara via en ömsesidig relation mellan det universella och det partikulära; mellan helheten och mångfalden. Det som är ontologiskt primärt inom detta perspektiv är varken det universella eller det partikulära, utan den ömsesidiga utvecklingsprocessen dem emellan.

"It bridges the ... gap between universal form and particular substance by treating particular existence and universal existence as two coherent, active aspects of a higher-order (self-reflexive or 'dialectical') process of evolving universal lawfulness." (Ibid, s 37)

Denna utgångspunkt svarar i viss mån mot Feiblemans realism, men omfattar både den matematiska och den funktionella teorin hos Northrop. (41).

Ingen vetenskaplig teori eller metodologisk utgångspunkt kan enligt Ritchey frikopplas från de två ontologiska antinomierna eller stå utanför det komplex av möjliga antaganden som de uttrycker. Enskilda teorier kan överskrida gränserna mellan de skisserade utgångspunkterna, men ingen teori kan stå utanför dem.

Dessa utgångspunkter kan enligt Ritchey användas för att undersöka vetenskapsteoretiska och metodologiska utgångspunkter inom teorier om samhällslig utveckling. De är inte begränsade till någon specifik akademisk disciplin, utan kan tillämpas inom en rad ämnesområden. I det kommande kapitlet är avsikten att försöka formulera motsvarande utgångspunkter inom pedagogisk teori för att mot bakgrund av dem undersöka innehållet i ett antal pedagogiska skolbildningar.

3. METODOLOGISKA UTGANGSPUNKTER INOM PEDAGOGISK TEORI.

En meta-teoretisk modell.

De tre grundläggande vetenskapliga utgångspunkter som presenterades i det föregående kapitlet, var baserade på två ontologiska antinomier eller problemställningar. Dessa handlade om motsättningen mellan å ena sidan partikulär kontra universell existens och å den andra oföränderlighet kontra utveckling. Bortsett från de rent ontologiska spörsmålen, kan dessa problemställningar även formuleras som metodologiska frågeställningar för vetenskapen i stort. (42). Tex: skall samhällsvetenskapliga undersökningar ta sin utgångspunkt i individen eller i samhället, i empiriska fakta eller i övergripande hypoteser? Vad framstår för samhälls- och beteendevetaren som viktigast att undersöka: stabila samhällseliga och psykiska strukturer eller dynamiska utvecklingsprocesser?

I detta kapitel är avsikten att utifrån de tre ontologiskt grundade utgångspunkterna från kapitel 2, försöka formulera motsvarande metodologiska utgångspunkter inom pedagogisk teori. Inledningsvis formuleras två metodologiska problemställningar som svarar mot de två ontologiska antinomierna. Dessa problemställningar kan framställas som två "dimensioner" i en meta-teoretisk modell, ur vilken tre utgångspunkter kan härledas. De formuleras som tre teoretiskt ideala kategorier, som representerar såväl olika metodologiska utgångspunkter som delvis motstridiga allmänna, teoretiska perspektiv inom den pedagogiska vetenskapen.

Modellen, som för enkelhetens skull kommer att refereras till som fyrfältsmodellen, är således uppbyggd av två dimensioner: 1) helhetsdimensionen och 2) utvecklingsdimensionen, vilka representerar två allmänna metodologiska problemställningar inom pedagogisk teori.

1. Helhetsdimensionen.

Inom helhetsdimensionen behandlas frågan om det partikulära kontra det universella, om mångfald kontra enhet. Vad framstår som den primära metodologiska utgångspunkten: ett reduktionistiskt och partikulärt eller ett övergripande och enhetligt sammanhang? Uppfattas mångfalden av individuella interaktioner (inom ett pedagogiskt system) som det primära vetenskapliga objektet, eller framstår det övergripande samhällssystemet (taget som en enhet) som det primära objektet och som den viktigaste utgångspunkten för pedagogisk forskning?

Här kan man skilja mellan två sätt att metodologiskt närma sig vetenskapliga problem. I det ena fallet tas utgångspunkten i ett "partikulärt" och "reduktionistiskt" sammanhang, i det andra i ett "enhetligt" och "övergripande" helhetsperspektiv. Med ett partikulärt sammanhang avses att fakta-i-sig ("partiklar"), eller mångfalden av enskilda fakta, utgör vetenskapens

objekt. Följaktligen framstår det som mer relevant att ta sin utgångspunkt i studier av enskilda individer och empiriska observationer än i övergripande samhälleliga eller teoretiska problem. Detta kan även jämföras med begreppet reduktionism. Inom sociologi står enligt Allwood (1973) ett reduktionistiskt synsätt för följande:

"For the reductionist social wholes and social facts are reducible to 1. the properties of individuals and 2. the relations between these individuals. Therefore the concepts of sociological theory should be based on individuals and the properties of individuals." (A a, s 4)

Begreppet reduktionism kan även jämföras med det inom sociologin vanligt förekommande begreppet metodologisk individualism, där historiska händelser, sociala system och kollektiva skeenden reduceras till satser om individers disposition och beteenden (jfr Brante, 1980 och Werner, 1984).

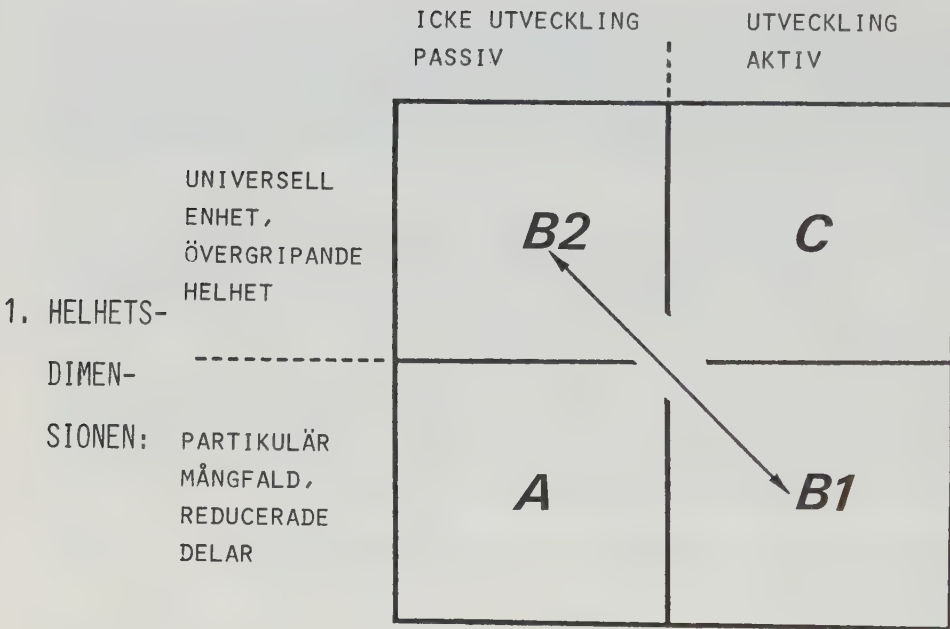
Begreppen enhet och helhet kan jämföras med begreppet sociologisk holism, åtminstone såsom detta definieras av Allwood (1973):

"Perhaps the most central thesis in sociological holism goes as follows: A whole is something more than the sum of its parts or a whole has properties that are independent of and different from the properties of its parts. /.../ The holists, then, hold that something new and interesting happens when individuals combine and start to interact with each other. So called social wholes emerge, these social wholes are just as real as the individuals that make up the social wholes. But most importantly they have properties that are different and distinct from the properties of the individuals that make up the social whole. The property of a social whole is not reducible to the properties of its constituent parts." (A a, s 1-2)

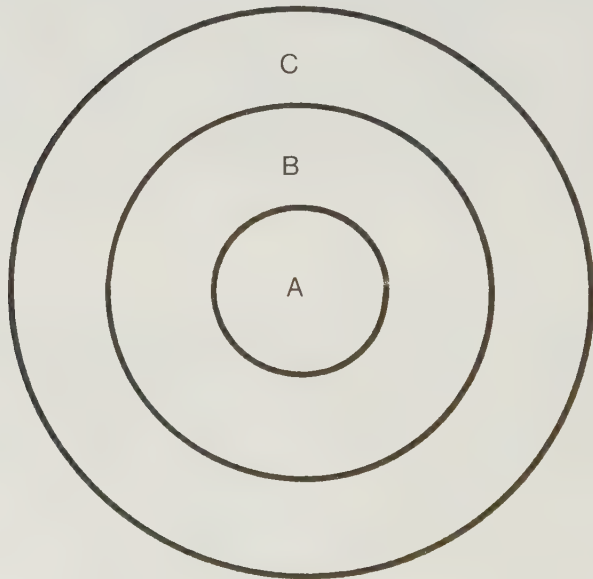
2. Utvecklingsdimensionen.

Inom utvecklingsdimensionen behandlas frågan om de pedagogiska processernas och den pedagogiska forskningens utveckling i relation till samhällets totala utveckling. Följande frågeställningar kan formuleras: Framstår de pedagogiska processerna som huvudsakligen "passiva", i den meningen att de inte anses kunna ha någon direkt inverkan på samhällets utveckling i stort? Har på samma sätt den pedagogiska forskningen och teoribildningen en i grunden "passiv" roll, genom att den huvudsakligen anses fungera som en legitimering och en reproduktion av på förhand definierade problem, och som styrd och begränsad av ett överordnat samhällssystem? Eller framstår de pedagogiska processerna som i första hand "aktiva", på så sätt att de anses kunna fungera som drivkrafter inom den totala samhälleliga reproduktionsprocessen, och har den pedagogiska forskningen en "aktiv" roll, genom att den anses kunna bidra

2. UTVECKLINGSDIMENSIONEN:



FIGUR 4: FYRFÄLTSMODELLEN



FIGUR 5: ETT HIERARKISKT RELATIONSSYSTEM

till en kvalitativ utveckling av samhället? Här står en "passiv" och "icke-utvecklingsinriktad" utgångspunkt mot en "aktiv" och "utvecklingsinriktad".

Dessa frågor knyter an till den pågående debatten om betydelsen av pedagogisk vetenskaplig verksamhet i allmänhet. Är den pedagogiska vetenskapen överhuvudtaget av betydelse för utformningen av utbildningens praktiska verksamhet? Denna fråga hänger i sin tur samman med en annan, mer kontroversiell fråga om den pedagogiska forskningen faktiskt bör inverka på utbildningens praxis, eller om den i stället borde frikopplas från praktiskt-politiska ställningstaganden. (43).

I grunden handlar dessa frågor om förhållandet mellan teori och praktik, mellan grundforskning och tillämpad forskning, och om huruvida vetenskaplig framgång kan leda till en utveckling av samhället. Är vetenskapen överhuvudtaget en rationell verksamhet som leder till ökade och bättre kunskaper, eller är den endast en trosuppfattning jämförbar med t ex religion och vardagsförnuft? (44) Det är mot denna bakgrund som frågan formuleras om den pedagogiska forskningsverksamheten är "aktiv", i den bemärkelse att den kan bidra till lösningar av existerande utbildnings- och uppfostringsproblem, och därmed indirekt bidra till en utveckling av samhället - eller om den i huvudsak endast har en "passiv", legitimerande roll, genom att den framstår som på förhand styrd och begränsad av myndigheters nas bristande anslagsvilja och tvetydiga politiska ambitioner?

Helhets- och utvecklingsdimensionen kan relateras till varandra på det sätt som framgår av fyrfältsmodellen (se figur 4). A bildar här en kategori, som till sitt innehåll representerar raka motsatsen till C. B1 och B2 kompletterar varandra och bildar tillsammans en kategori. På detta sätt erhålls tre teoretiskt ideala kategorier, vilka representerar såväl olika metodologiska utgångspunkter som skilda teoretiska perspektiv inom pedagogiken. Innehållsmässigt ger de även uttryck för motstridiga vetenskapsfilosofiska och vetenskapspolitiska ståndpunkter. (45). Inledningsvis benämns de helt enkelt kategori A, B och C.

Fyrfältsmodellen skall här ses som ett heuristiskt hjälpmedel för att belysa hur de tre kategorierna förhåller sig till dimensionerna. Det är viktigt att lägga märke till, att universell enhet/övergripande helhet inte utesluter, utan innefattar partikulär mångfald/reducerade delar, varför kombinationen B1+B2 blir fullt möjlig. Däremot är det inte möjligt att tänka sig en kombination av A+C, eftersom en utveckling av helheten (på universell nivå) förutsätter en utveckling av dess delar (på partikulär nivå).

Relationen mellan de tre kategorierna kan åskådliggöras med hjälp av figur 5 (som ser likadan ut som figur 3). Kategori C representerar den mest övergripande och enhetliga begreppsnivån. Den erkänner existensen av såväl kategori B som A, men uppfattar dessa som ofullständiga. Kategori A, å sin sida, representerar den mest reduktionistiska nivån och förnekar en objektiv existens av de övriga två nivåerna.

Fyrfältsmodeller av detta slag är inte ovanliga inom samhälls- och beteendevetenskaplig forskning. Inom sociologisk forskning arbetar t ex Burrell & Morgan (1982) med en liknande modell, uppbyggd av två dimensioner. (46). Inom den ena dimensionen skiljer de mellan objektiva kontra subjektiva antaganden om vetenskapens natur. Inom den andra görs en distinktion mellan ett konfliktperspektiv kontra ett jämviktstillstånd när det gäller samhällets natur. Dessa två dimensioner ligger till grund för en identifiering av fyra paradigmer inom sociologisk forskning. (47).

Tre teoretiskt ideala kategorier.

Kategori A.

Inom kategori A kombineras två grundprinciper: a) att det partikulära, reduktionistiska sammanhanget utgör den primära metodologiska utgångspunkten, och b) att de pedagogiska processerna framstår som passiva gentemot utvecklingen av samhället som helhet. Vetenskapsfilosofiskt representerar detta ett skeptiskt relativistiskt perspektiv. Med benämningen skeptisk åsyftas den värdeteoretiska och epistemologiska ståndpunkt som säger, att alla moraliska värderingar är subjektiva, och att människan aldrig kan uppnå övergripande sanningar om verkligheten. (48). Endast partikulära, empiriska aspekter av verkligheten är uppnåeliga och kan göras till föremål för vetenskapliga undersökningar.

Den nominalistiska filosofin, enligt Feiblemans definition, präglas av en sådan skeptisk hållning:

"If nominalism is the theory of the sole reality of actual physical particulars..., then sceptics are natural nominalists." (Feibleman, 1951, s 17)

Begreppet skepticism går hand i hand med begreppet relativism. Det står för att alla utsagor (och kunskaper) om verkligheten grundar sig på subjektivt bestämda uppfattningar, relativt till varje enskild individ. En objektiv grund för övergripande sanningar saknas, och universella begrepp som rättvisa, moral, mänsklighet, etc, framstår som epifenomen. Värderingar - även övergripande moraliska värderingar - uppfattas som en fråga om individuella preferenser och subjektiva tyckanden, och ett övergripande system av allmänmänskliga värden saknas.

Följande citat av George Berkeley kan ges som exempel på en skeptisk, relativistisk människosyn:

"... the idea of man that I frame to myself must be either of a white, or a black, or a tawny, a straight, or a crooked, a tall, or a low, or a middle-sized man. I cannot by any effort or thought conceive the abstract idea /of man/,..." (Berkeley, "Principles of Human Knowledge" (1710), 1977, s 559)

Mänskligheten - människans universella natur - blir en abstrakt beteckning som saknar objektiv existens.

En reduktionistisk samhällsuppfattning kan uttryckas på följande sätt:

"Social reality is an abstraction, the only thing that really exists are individuals and their properties."
(Allwood, 1973, s 34)

När det gäller de pedagogisk-psykologiska processerna tenderar - inom ett sådant skeptiskt relativistiskt perspektiv - människans förnuftsmässiga aktivitet, hennes medvetenhet, självreflexion och hennes kreativa förmåga att reduceras till (empiriska) sinnesförnimmelser och till mekaniska idéassociationer. Utbildningsteoretiskt står denna ståndpunkt för uppfattningen att utbildningssystemet styrs och bestäms av överordnade samhälleliga strukturer. Utbildningen får därigenom endast en passivt legitimerande funktion. Utbildningsprocessen och utvecklingen av människans medvetenhet reduceras följaktligen till en passiv process med avsaknad av möjlighet att aktivt påverka och förändra grundläggande samhälleliga villkor.

På samma sätt framstår den pedagogiska forskningen som mer eller mindre "mekaniskt" bestämd av samhället. Dvs, forskningen uppfattas ha endast en "passiv" roll och därigenom sakna möjlighet att aktivt bidra till lösningar av existerande pedagogiska problem och på lång sikt bidra till en utveckling av samhället. I dess mest extrema form förnekas forskningens och den vetenskapliga verksamhetens betydelse för samhället överhuvudtaget. Forskningen framstår som ett epifenomen som i sin vetenskapliga praxis inte har någon reell inverkan på samhällets (eller skolans, familjens) framtida utformning. Den pedagogiska vetenskapen får en ideologiskt legitimerande eller passivt kritiserande funktion.

Kategori B.

Medan kategori A står för en skeptisk, relativistisk utgångspunkt, representerar kategori B ett reformistiskt konserverande perspektiv. Begreppet reform används här i betydelsen "omformning", "anpassning" - dvs, en omformning av interna relationer inom ett system för att närma sig eller anpassa sig till vissa givna, övergripande betingelser eller principer.

"... reform in its most general sense has continued to carry implications of amending an existing state of affairs in the light of known or existing principles."
(Williams, 1976, s 221)

Den vetenskapliga och ideologiska grunden för denna reformistiskt konserverande utgångspunkt är splittrad i två till synes oförenliga världar: det partikulära kontra det universella; individernas behov kontra samhällets krav; passiv och icke-utvecklingsinriktad kontra aktiv och utvecklingsinriktad; "vita contemplativa" kontra "vita activa".

Inom fyrfältsmodellen finns detta tudelade förhållande representerat i de två rutorna B1 och B2. Till skillnad från kategori A erkänns här en begränsad form av utveckling som kan karakteriseras som en allmän anpassningsprocess. Denna utveckling tar emellertid sin utgångspunkt i ett reduktionistiskt synsätt; dvs, utveckling kan komma till stånd via en omformning eller omorganisering av partikulära förhållanden (B1). Inom detta perspektiv erkänns existensen av reella, övergripande ramar eller lagbundenheter. Det finns t ex en objektiv grund för samhällets existens som är överordnad totaliteten av enstaka individer och som är mer än endast subjektivt bestämd. Dessa universella (samhälleliga) ramar uppfattas dock i princip som fasta och som icke utvecklingsbara (B2). Samhällelig utveckling framstår därför som en intern process, där en utveckling av partikulära förhållanden kan komma till stånd men endast inom ramen för en given, övergripande samhällelig struktur. En utvecklingsprocess inriktad mot en förändring eller utveckling av själva den övergripande strukturen innefattas följaktligen inte inom denna utgångspunkt.

Tillämpad på pedagogisk teori står denna utgångspunkt för uppfattningen att enstaka, konkreta utbildningsreformer aktivt kan bidra till en begränsad utveckling inom en given samhällelig ram. Sådana utbildningsreformer tenderar emellertid att bli partikulära ad hoc-reformer, som förblir passiva gentemot samhällsutvecklingen som helhet.

Den pedagogiska forskningen uppfattas ha en aktiv roll inom en given och begränsande samhällsstruktur, men framstår som passiv gentemot utvecklingen av den övergripande strukturen som sådan. Den antas t ex ha möjlighet att aktivt kunna bidra till lösningar av existerande utbildningsproblem och därmed till en viss utveckling eller förbättring av samhället. Detta anses emellertid endast kunna ske inom ramen för givna övergripande betingelser. Forskningen framstår således som passiv när det gäller möjligheten att påverka eller bidra till en kvalitativ utveckling bortom till synes givna och fasta betingelser.

Kategori C.

Kategori C representerar ett dynamiskt utvecklingsperspektiv, som kan betecknas som dialektiskt eller självreflexivt. Med dessa beteckningar avses en ömsesidig utvecklingsrelation mellan å ena sidan ett övergripande, enhetligt sammanhang och å den andra totaliteten av partikulära objekt eller processer inom detta sammanhang.

Utifrån kategori C uppfattas helheten som en dynamisk och utvecklingsbar enhet. Detta innebär inte att existensen av partikulära objekt och sammanhang förnekas. Dessa ingår i stället som aktiva komponenter inom ramen för ett övergripande, enhetligt sammanhang. Inom detta perspektiv uttrycks en dynamisk relation mellan det universella och det partikulära, mellan samhället och individen, de "andliga" och de "materiel-la" processerna och mellan de klassiskt s k idealistiska och materialistiska ståndpunkterna. (49). Här uttrycks en lagbun-

den, övergripande utvecklingsprocess, som överskrider till synes absoluta gränser och fasta ramar.

När det gäller pedagogisk teori uppfattas den totala samhällsreproduktionsprocessen (betraktad som en enhet) som den primära metodologiska utgångspunkten, samtidigt som de pedagogiska processerna framstår som aktiva gentemot utvecklingen av samhället som helhet. Fastän utgångspunkten tas i en övergripande, samhällsrelig enhet, förnekas inte betydelsen av individen. Båda sammanhangen - det universella och det partikulära - uppfattas som aktiva och som potentiellt oändligt utvecklingsbara. Det existerar en dynamisk, självreflexiv utvecklingsrelation mellan övergripande villkor och inbegripna, partikulära processer, mellan en "universell lagbundenhet" (universal essence) och "partikulär existens" (particular existence).

Individen framstår som en del av den totala, samhällsreliga reproduktionsprocessen, där hon antas äga en aktiv förmåga att ingripa i och själv skapa sina samhällsreliga omständigheter. Genom det mänskliga tänkandets kreativa förmåga kan hon utveckla sin egen mänskliga natur och skapa kvalitativt nya kunskaper och kvalitativt nya samhällsförhållanden. Människans natur framstår inte som given, utan som potentiellt oändligt utvecklingsbar i relation till utvecklingen av de samhällsreliga och materiella betingelserna.

På samma sätt framstår den pedagogiska forskningen som aktiv och utvecklingsinriktad. Dvs, den antas på lång sikt kunna medverka till en kvalitativ utveckling av samhället som helhet - bortom till synes givna ramar och fasta, lagbundna betingelser.

Pedagogiska frågeställningar.

I inledningen presenterades tre vetenskapsfilosofiska problemområden som framstod som grundläggande för övriga teoretiska och metodologiska problem (se s 5f). Dessa var, för det första, det ontologiska problemet, som handlade om hur människan uppfattar verklighetens eller existensens egentliga natur; för det andra, det epistemologiska problemet - som också kunde ses som en del av det ontologiska - vilket behandlade frågan om det överhuvudtaget är möjligt för människan att få en sann eller fullständig kunskap om världen. Finns det gränser vad gäller människans förmåga att tillägna sig sådana kunskaper? Detta hänger i sin tur samman med den mer allmänna frågan om människans natur: Är människan i grunden rationell, eller är rationalitet endast en illusion? Har människan en aktiv, fri vilja, eller är hon passiv och deterministiskt styrd av sin omgivning?

Det tredje värdeteoretiska problemet, slutligen, tog upp frågor om mänskliga strävanden och mål. Detta kan också uttryckas i termer av mål för uppfostran och utbildning. Text: vilka mänskliga värden bör utbildningen leda fram till? Dessa vetenskapsfilosofiska grundproblem har enligt Curtis (1968) genomstrukturerat vetenskapens historiska utveckling från de första greki-

ska filosoferna fram till idag (jfr Äv Brameld, 1971; Brubacher, 1969; Weber, 1960).

I detta avsnitt skall tre pedagogiska frågeställningar formuleras, som har sitt ursprung i dessa vetenskapsfilosofiska grundproblem. Formuleringen sker mot bakgrund av de två dimensionerna i fyrfältsmodellen. För enkelhetens skull, och för att underlätta den fortsatta framställningen, kommer de att gå under följande rubriker: 1) kunskapsteori, 2) människosyn och 3) utbildningsteori. Frågeställningarna som ryms under dessa rubriker gör dock inte anspråk på att täcka in allt som skulle kunna rymmas under sådana beteckningar. Rubrikerna utgör endast ett framställningsmässigt hjälpmedel.

1. Kunskapsteori.

Denna frågeställning utgår från det epistemologiska grundproblemet och handlar om människans möjligheter att tillägna sig kunskaper om världen och om hennes bildbarhetsförmåga:

- Hur tillägnar sig människan kunskaper om världen? Grundar sig kunskaperna primärt på sinnenas erfarenheter; på människans rationella förnuft; eller är båda dessa endast delar av en större kunskaps- och utvecklingsprocess? (Helhetsdimensionen)
- Finns det begränsningar i människans förmåga att inhämta kunskaper om världen? Har hon endast en "passiv" bildbarhetsförmåga genom att hon primärt är mottagare för kunskaper och intryck utifrån? Har hon en aktiv men (av naturen) begränsad bildbarhetsförmåga? Eller har människan en aktiv och i princip obegränsad bildbarhetsförmåga? (Utvecklingsdimensionen)

2. Människosyn.

Den andra frågeställningen tar upp individens relation till samhället och människans grundläggande natur:

- I vilken relation står individen till sitt samhälle? Är hon i princip skild och alienerad från samhällets övergripande processer? Eller är hon en integrerad del av samhället och de övergripande samhällsprocesserna i stort? (Helhetsdimensionen)
- Vad är människans grundläggande natur? Är hon i grunden en passiv varelse, deterministiskt styrd av de övergripande samhällseliga villkoren? Eller är hon aktiv och kreativ med förmåga att påverka och förändra världen med hjälp av sitt förnuft, sina kunskaper och sin fria vilja? (Utvecklingsdimensionen)

3. Utbildningsteori.

Den tredje frågeställningen handlar om utbildningens roll i den samhälleliga reproduktionsprocessen, om kunskapernas betydelse och om relationen mellan individen, samhället och utbildningsprocessen. Den utgår från det värdeteoretiska grundproblemet. Två frågeställningar presenteras: a) en av en mer allmän natur angående relationen mellan utbildning och samhälle, och b) en mer specifik angående utbildningens mål och innehåll.

- a) Hur förhåller sig utbildningsprocessen till övergripande samhällsprocesser? Kan utbildningsprocessen ses som delvis skild från den allmänna samhälleliga reproduktionsprocessen, eller är den en integrerad del inom den övergripande samhällsprocessen? (Helhetsdimensionen)
 - Vilken betydelse har utbildningen för samhällets utveckling? Uppfattas utbildningsprocessen som i grunden en passiv process, styrd och begränsad av den överordnade samhälleliga strukturen, eller anses utbildningsprocessen kunna ha en direkt, aktiv inverkan på samhällets allmänna utveckling? (Utvecklingsdimensionen)
- b) Hur relaterar sig utbildningens mål och innehåll till individens och samhällets behov? Grundar sig utbildningens mål och innehåll på den enskilda individens behov, på samhällets övergripande intressen, eller är individens behov och samhällets intressen delaskpekter av ett högre sammanhang där ingen motsättning nödvändigtvis råder? (Helhetsdimensionen)
 - Vilken betydelse har utbildningens innehåll för individens och för samhällets utveckling? Vilken betydelse tillmäts vetenskapliga kunskaper och en hög allmänteoretisk kunskapsnivå? Uppfattas innehållet i utbildningen som sekundärt och "passivt" i relation till individens och samhällets utveckling? Eller är utbildningens innehåll och kunskapernas kvalitet av direkt och "aktiv" betydelse för såväl individens som samhällets utveckling? (Utvecklingsdimensionen)

Dessa frågeställningar är inte de enda tänkbara, utan skall ses som exempel på vilken typ av frågor som kan formuleras mot bakgrund av helhets- och utvecklingsdimensionen. Valet av frågeställningarna har gjorts å ena sidan mot bakgrund av vilka vetenskapsfilosofiska grundproblem som framstår som mest relevanta inom utbildningsfilosofiska och utbildningsteoretiska studier i allmänhet. Å andra sidan har de valts med tanke på att användas som utgångspunkter för undersökningen av pedagogiska skolbildningar i historisk belysning. Inom antiken och upplysningstiden är de pedagogiska och utbildningsteoretiska spörsmålen sammanflätade med såväl ontologiska och epistemologiska grundproblem som värdeteoretiska ställningstaganden.

Tre hypotetiska svar.

Mot bakgrund av de tre kategorierna A, B och C, skall i detta avsnitt varje frågeställning ges ett "hypotetiskt" svar; dvs, ett svar som på ett teoretiskt idealt sätt svarar mot innehållet inom respektive kategori. Genom att besvara de pedagogiska frågeställningarna på detta sätt, ges en klarare bild av innehållet i kategorierna. Dessa hypotetiska svar kommer sedan att tillsammans med beskrivningen av de tre kategorierna ligga till grund för en tolkning av innehållet i de undersökta pedagogiska skolbildningarna.

Kategori A.

1. Kunskapsteori.

Kategori A ger uttryck för en kunskapsteoretisk empiristisk syn, som tar sin utgångspunkt i partikulära sinnesiakttagelser. Människan erhåller kunskaper om världen primärt via sina sinneserfarenheter. Hennes rationella förnuft uppfattas som "passivt" eller i vissa fall t o m som en illusion; som ett epifenomen. Hon kan närmast beskrivas som en passiv mottagare av utifrån kommande intryck. Inlärningssteoretiskt svarar detta mot ett synsätt som ser eleven i skolan som en passiv länk i kunskapsprocessen, som en mottagare av givna kunskaper.

2. Människosyn.

Kategori A präglas av en individualistisk och närmast deterministisk syn på människan. Människorna framstår som en samling individer-i-sig, skilda och alienerade från övergripande samhällsprocesser. Endast den partikulära individen är reell, medan samhället och mänskligheten uppfattas som summan av interaktionerna mellan enskilda individer. Samhället som en övergripande realitet erkänns endast som en abstraktion, som ett epifenomen. I denna bemärkelse framstår individen som styrd och begränsad av en mångfald partikulära samhälleliga skeenden, och hennes möjligheter att aktivt ingripa i och påverka den samhälleliga utvecklingsprocessen är starkt begränsade. Hennes politiska handlingsmöjligheter tenderar därmed att förvandlas till negativa, "anarkistiska" lösningar.

3. Utbildningsteori.

Eftersom övergripande samhällsprocesser och lagbundenheter närmast framstår som epifenomen, tenderar även utbildningsprocessen att uppfattas som en passiv process, begränsad av partikulära och repressiva samhälleliga institutioner. Inom skolan framstår själva undervisningsprocessen som passiv i den bemärkelsen att den uppfattas som styrd och begränsad av specifika pedagogiska ramar, (ekonomiska resurser, tid, lokaler, personal, mm.), vilka får en hämmande inverkan på hela undervisningsprocessen. Utbildningens mål och innehåll relateras huvudsakligen till den enskilda individen och till vad som uppfattas som dennes specifika behov. Utbildningens mål står

primärt för individuellt självförverkligande, personlig lycka, el likn. Endast individens personliga behov är "reella" - samhällets övergripande intressen blir diffusa och odefinierbara. En individualistisk frigörelseprocess sätts i centrum.

På samma sätt som hela utbildningsprocessen uppfattas som en passiv process, framstår teoretiska, vetenskapliga kunskaper som huvudsakligen "passiva" - nödvändiga varken för individens personliga utveckling eller för samhällets övergripande utveckling. Detta tenderar leda fram till ett mer eller mindre uttalat förakt för teoretiskt och vetenskapligt kunnande. Praktiskt nyttiga kunskaper kan dock framstå som positiva för individens självtillfredsställelse och personlighetsutveckling. Individens behov befrämjas följaktligen bäst utanför skolans institutionella ram. I dess mest extrema form uttrycker denna skeptiskt relativistiska utgångspunkt en negativ, anarkistisk uppfattning, där den politiska lösningen tar formen av en önskan att riva ned de ramar, som uppfattas som repressiva - t ex skolan, kärnfamiljen, traditionella kunskaper och övergripande sociala normer och värderingar.

Kategori B.

1. Kunskapsteori.

Enligt den utgångspunkt som uttrycks inom kategori B erhåller människan kunskaper om världen primärt via sinnen men delvis också via en aktiv förnuftsprocess. Sinnenas erfarenheter anses dominera över förnuftstänkandet, men till skillnad från det föregående perspektivet erkänns det mänskliga förnuftet som en reellt existerande kraft, och inte endast som ett epifenomen. Både sinnesförmåellserna och förnuftet uppfattas som nödvändiga, men relationen dem emellan framstår som statisk och begränsad. Via sina sinnen och sitt aktiva förnuft inhämtar människan kunskaper om världen, men förnuftsprocessen är begränsad, varför även hennes bildbarhetsförmåga begränsas. Endast inom ramen för sitt (begränsande) förnuft kan hon (aktivt) tillägna sig nya kunskaper. En helhetssyn på kunskap och medvetenhet är följaktligen möjlig men denna förblir relativt abstrakt och statisk.

Inlärningsteoretiskt svarar detta mot de synsätt som å ena sidan poängterar elevernas aktiva och självskapande roll i bildningsprocessen, men som å den andra framhäver elevernas allmänt begränsande intellektuella kapacitet, vilket förhindrar en aktiv, kreativ roll bortom vissa givna, "naturliga" gränser. Människans bildbarhetsförmåga uppfattas således som aktiv, men endast inom vissa givna ramar.

2. Människosyn.

Kategori B uttrycker en tudelad syn på människan: å ena sidan är hon aktiv och kreativ inom ramen för givna, samhälleliga ramar, å den andra passiv och oförmögen att i grunden förändra dessa övergripande ramar. Människorna uppfattas här inte endast som en samling alienerade, partikulära individer och det över-

gripande samhällskomplexet inte enbart som en abstraktion. Samhället utgör en reellt existerande enhet som går bortom summan av det totala antalet individer-i-sig.

Dessa två sammanhang eller begreppsnivåer - individnivån kontra en övergripande samhällsnivå - tenderar emellertid att stå i ett motsatsförhållande till varandra. Såsom enskilda individer anses människan ha vissa möjligheter att påverka det samhälls-
liga skeendet, och framstår således som relativt aktiv och kreativ gentemot samhällets utveckling. Hennes möjligheter att aktivt påverka den övergripande samhälls-
liga reproduktionsprocessen förblir emellertid begränsade. Samhällets övergripande ramar eller lagbundenheter sätter absoluta gränser för människans kreativa förmåga. Endast inom ramen för dessa givna lagbundenheter kan hon (aktivt) ingripa och förändra. I praktiken innebär detta, att endast reforminsatser som inte strider mot de till synes givna, övergripande ramarna framstår som uppnåeliga och möjliga.

3. Utbildningsteori.

Utbildningen uppfattas här i princip som en samhälls-
process, integrerad inom samhällets övergripande villkor och lagbundenheter. Samtidigt uppfattas den som passiv och begränsad gentemot utvecklingen av dessa villkor. Utbildningsprocessen framstår således som aktiv inom ramen för övergripande samhälls-
villkor, men som passiv när det gäller möjligheten att ha en styrande och utvecklande effekt på dessa villkor. Via specifika reforminsatser kan utbildningen förändras och därmed indirekt bidra till en reforminriktad vidareutveckling av samhället. Den politiska lösningen blir följaktligen att satsa på partikulära ad hoc-reformer, som därmed bidrar till att bevara eller t o m förstärka de till synes fasta, övergripande betingelserna.

Eftersom utbildningens mål och innehåll är kopplade både till individens partikulära behov och till samhällets allmänna intressen, tenderar dessa två sammanhang att stå i en sorts motsatsrelation till varandra. Människan och samhället tycks representera delvis oförenliga intressen: det som är bra för den enskilde, framstår som negativt för samhället i stort, och det som främjar en utveckling av samhället tycks strida mot individens intressen. Utbildningens mål tenderar pendla mellan dessa två motpoler i ett försök att omfatta dem båda.

Innehållet i utbildningen framstår som betydelsefullt för både individens och för samhällets utveckling. Individen anses t ex kunna förverkliga och utveckla sig själv via kunskaper, och samhället skulle inte kunna existera utan både en teoretisk och en praktisk kunskapsproduktion. Inom ramen för det bestående samhället uppfattas praktiska kunskaper och vetenskapligt kunnande som relativt aktiva och nödvändiga för såväl individens som samhällets utveckling. Möjligheterna att med hjälp av teoretiska kunskaper eller en allmän höjd kunskapsnivå aktivt förändra de övergripande samhälls-
liga processerna anses emellertid vara starkt begränsade.

Kategori C.

1. Kunskapsteori.

Enligt kategori C inhämtar människan empiriska kunskaper via sinneserfarenheter och teoretiska kunskaper genom en aktiv förnuftsprocess. Det viktiga i denna utgångspunkt är relationen mellan dessa två kunskapsprocesser. De framstår som ömsesidigt aktiva och utvecklingsbara sammanhang, som saknar "naturliga" begränsningar. Människans förnuft uppfattas som en inneboende kreativ process och hennes bildbarhetsförmåga som i princip oändligt utvecklingsbart. Inlärningssteoretiskt representerar detta raka motsatsen till kategori A. Här antas eleven ha en (inneboende) förmåga till en aktiv, självskapande roll i kunskaps- och undervisningsprocessen. Under optimala villkor med lämpliga undervisningsmetoder och lämpligt material har (i princip) alla elever en potential att uppnå till synes ouppnåeliga kunskapsnivåer.

2. Människosyn.

Kategori C uttrycker en till stor del klassiskt humanistisk människosyn. Människan framstår som en i grunden aktiv, samhälls- eller varelse som står i en självreflexivt utvecklande relation till övergripande samhälls- eller betingelser. Samhällets lagbundenheter är inte statiskt givna, utan utvecklingsbara i relation till människans kreativa aktiviteter. Det innebär att inga människor kan stå "utanför" samhället som isolerade, partikulära individer. Till skillnad från kategori B framstår individen som en aktiv agent för en övergripande samhälls- eller utveckling. Människan äger en kreativ förmåga att utveckla såväl sin egen natur som sina övergripande samhälls- eller omständigheter.

3. Utbildningsteori.

Utbildningsprocessen framstår som totalt integrerad i den övergripande samhälls- eller reproduktions- och utvecklingsprocessen. Utbildningen uppfattas som en aktiv process som har en direkt inverkan på samhällets övergripande utvecklingsprocess. Utbildningens mål och innehåll relateras till både individens behov och till samhällets allmänna intressen. Båda aspekterna är lika nödvändiga och uppfattas som kompletterande delar i ett högre sammanhang. Det som är av intresse för samhället, främjar också den enskilda individens intressen.

Innehållet i utbildningen och kunskapernas kvalitet ställs i centrum, och de vetenskapligt teoretiska kunskapernas betydelse framhävs. Vad som sker inom skolan återverkar, i princip, på de allmänna lagbundenheter som formar samhällets framtida existens. Skolans viktigaste funktion blir att till den uppväxande generationen förmedla de kunskaper och det kunnande som krävs för att människan kollektivt skall kunna verka som en aktiv, pådrivande kraft i utvecklingen av naturen och samhället som helhet. Den politiska lösningen framstår som en strävan att aktivt utveckla de totala samhällsvillkoren, och att kvalitativt utveckla människans egen mänskliga natur.

Rampedagogiska definitioner.

I avsnittet ovan knöts de tre kategorierna till ett antal pedagogiska frågeställningar, som sedan besvarades på ett "hypotetiskt" eller teoretiskt idealt sätt, och där en rad vetenskapsfilosofiska begrepp användes. För att underlätta den fortsatta framställningen, skall en terminologi införas, som är bättre lämpad för att uttrycka de praktiskt-politiska konsekvenser, som innehållet i de ideala kategorierna antyder när det gäller pedagogiken som vetenskap.

Ram-begreppet definieras här som allmänna, yttre faktorer eller betingelser, som tenderar fungera som begränsningar för de pedagogiska processernas och den pedagogiska vetenskapens utformning och utveckling. (50). Sådana ramar kan identifieras inom olika sammanhang. Inom psykologisk teori utgör t ex det mänskliga psyket eller förståndet en sådan ram. Inom ett pedagogiskt sammanhang framstår kärnfamiljen, utbildningssystemet m m som pedagogiska ramar. På en mer övergripande nivå representerar det totala sociala reproduktionssystemet den yttersta samhällseliga ramen.

Hur förhåller sig då de tre kategorierna till detta rambegrepp? Inom kategori A framstår ramarna som subjektivt bestämda, närmast som epifenomen; inom kategori B uppfattas ramarna som reella men statiska och icke utvecklingsbara; inom kategori C framstår de som (oändligt) utvecklingsbara.

Här framträder tre sätt att se på utveckling vilket kan kopplas till såväl individens och samhällets som de pedagogiska processernas eller kunskapens och vetenskapens utveckling. I det första fallet är det fråga om en icke målinriktad, "anarkistisk" förändring; i andra fallet om en begränsad utveckling inom givna, statiska betingelser; i det tredje om en kvalitativ, målbestämd utvecklingsprocess bortom skenbart fasta betingelser.

Kategori A kan följaktligen definieras som en ramnedrivande pedagogik som tenderar vara inriktad mot att riva ned existerande ramar. Kategori B kan definieras som en rambevarande pedagogik som strävar efter att bevara dem. Kategori C, slutligen, kan definieras som en ramutvecklande pedagogik, som utgår från att det är möjligt, och önskvärt, att kvalitativt utveckla ramarna. Dessa uppfattas då inte heller som repressiva eller begränsande.

Dessa rampedagogiska definitioner utgör inga strängt vetenskapliga begrepp. Rambeteckningarna skall i stället förstås som breda, allmänna benämningar som införts för att ge en ökad förståelse för det samhällseligt politiska innehållet i de tre kategorierna A, B och C.

Utifrån rambegreppet - kopplat till de tre skilda utvecklingsbegreppen - kan kategorierna beskrivas i termer av följande pedagogiska perspektiv:

A. Den ramnedrivande pedagogiken representerar ett allmän-teoretiskt pedagogiskt perspektiv som grundar sig på en skeptiskt relativistisk utgångspunkt. De övergripande, samhällseliga betingelserna, liksom de pedagogiska institutionerna, (=ramar) framstår som abstrakta fenomen och som subjektivt bestämda av den enskilda individen. Därför uppfattas de heller inte som nödvändiga - eller positiva - för samhällets fortbestånd och kan följaktligen rivas ned. Den ramnedrivande pedagogiken tenderar härmed att söka "anarkistiska" lösningar på såväl vetenskapligt teoretiska som praktiska utbildningsproblem.

B. Den rambevarande pedagogiken grundar sig på en reformistisk, konserverande utgångspunkt. Övergripande, samhällseliga och pedagogiska ramar uppfattas som nödvändiga och (underförstått) som önskvärda. Samtidigt framstår de som statiska och i sig själva som icke utvecklingsbara. Pedagogiska reformer inriktas därför mot lösningar av partikulära, pedagogiska problem. Dessa lösningar fungerar emellertid som konserverande gentemot de övergripande samhällseliga ramarna, vilka uppfattas stå "utanför" pedagogikens vetenskapliga territorium. Den rambevarande pedagogiken innefattar följaktligen en strävan efter att bevara de existerande ramarna.

C. Den ramutvecklande pedagogiken grundar sig på en självreflexivt utvecklingsinriktad utgångspunkt. Samhällets övergripande ramar framstår här som kvalitativt utvecklingsbara och ingår i pedagogikens vetenskapliga territorium. Själva relationen mellan de pedagogiska processerna och de utvecklingsbara, övergripande ramarna utgör det vetenskapliga objektet för pedagogikens studier. Den ramutvecklande pedagogiken bygger på antagandet att pedagogisk forskning och teoriskapande på lång sikt kan bidra till en kvalitativ utveckling av de samhällseliga ramarna. T ex genom skapandet av nya teoretiska grundvalar har den pedagogiska forskningen möjlighet att fungera som en policy-skapande faktor och därigenom bidra till en utveckling av kvalitativt nya samhällseliga/pedagogiska processer och institutioner. En sådan forskningsinriktning måste i sista hand vara kopplad till en övergripande nationell målsättning för samhället som helhet, som strävar i den riktningen.

DEL II: PEDAGOGISKA SKOLBILDNINGAR I HISTORISK BELYSNING.

De kategorier, som presenterades i det föregående kapitlet, kommer i de följande två kapitlen (4 och 5) att ligga till grund för en undersökning av pedagogiska skolbildningar i historisk belysning. Syftet är att undersöka om det är möjligt att urskilja breda, teoretiska strömningar eller skolbildningar, som i grova drag svarar mot innehållet i de tre definierade kategorierna, samt att försöka ge exempel på hur de kan uttrycka sig.

Undersökningen, som utgår från de pedagogiska frågeställningarna formulerade i kapitel 3, är inriktad mot att granska det vetenskapsfilosofiska och vetenskapspolitiska innehållet i ett antal valda skolbildningar med avseende på frågeställningarna och deras hypotetiska svar. Det är mot bakgrund av de hypotetiska svaren, som sedan den slutliga tolkningen av undersökningen görs. Det är emellertid viktigt att hålla i minnet att det inte kan var fråga om en exakt överensstämmelse mellan innehållet i en faktisk, pedagogisk skolbildning och det hypotetiska innehållet i en ideal kategori.

Två historiska tidsperioder har valts: antiken och upplysningstiden. Under antiken undersöks hur sofisternas, Platons och Aristoteles pedagogiska tänkande uttrycker sig med avseende på de presenterade frågeställningarna (kapitel 4), och under upplysningstiden genomförs en motsvarande undersökning av John Lockes, Gottfried Wilhelm Leibniz och Jean-Jacques Rousseaus pedagogiska idéer (kapitel 5). När det gäller tolkning av innehållet i en historisk, filosofisk text, finns alltid vissa svårigheter. De skrifter och citat som jag grundar undersökningen på, har valts mot bakgrund av att de enligt min bedömning ger en så representativ bild som möjligt av hur dessa förgrundsgestalter förhåller sig till de presenterade frågeställningarna.

Avsikten med denna undersökning är inte att egentligen påvisa något "nytt" om varje enskild förgrundsgestalt, som inte tidigare varit känt, eller finns att läsa i de flesta större historiska verk. Avsikten är att sätta samman redan kända kunskaper för att dra fram och förtydliga vissa grundläggande filosofiska och politiska aspekter inom pedagogisk teori. Förhoppningen är att på detta sätt bidra till en ökad insikt i dessa filosofers och pedagogers plats och betydelse i pedagogikens historia för att härigenom ge en ökad insyn i pedagogikens moderna teoretiska grunder och vetenskapsfilosofiska kontroverser.

4. ANTIKEN: SOFISTERNA, ARISTOTELES, PLATON.

Historisk, politisk bakgrund.

De flesta av våra moderna idéer om utbildning och uppfostran kan spåras tillbaka till antiken. Vanligen skiljer man mellan den äldre och yngre antiken och mellan den äldre och yngre utbildningsperioden i Aten. Under den äldre perioden (ca 600-450 f Kr) framträdde de första s k filosoferna, och de frågor som då ställdes i centrum var bl a: Vad är existensens eller varats grundläggande natur? Vad är syftet med världens och människans existens? Vad är orsakerna till det onda? Olika filosofer förde fram olika svar, som alla sades grunda sig på rationella, kausala förklaringar. Dessa skilda förklaringar kom senare att ligga till grund för såväl sofisternas som Platons och Aristoteles pedagogiska tänkande (jfr t ex Ahlberg, 1952; Boyd, 1947; Smith, 1979). (51).

Den yngre utbildningsperioden i Aten (ca 450-338 f Kr) kom som ett resultat av genomgripande ekonomiska och politiska förändringar. Ett s k demokratiskt system hade införts, och denna nya samhällsstruktur öppnade vägen för ambitiösa ungdomar som strävade efter ökat socialt inflytande. Krav restes på en lämplig utbildning, och en ny samhällsklass av lärare uppstod. Två grupper av lärare framträdde. Den ena eftersträvade främst praktisk skolning i konsten att hålla politiska tal, s k retorik. De lade grunden för den filosofiska skola som kom att gå under beteckningen sofistiken. (52). Den andra gruppen var arvtagare till de miletiska och eleatiska filosoferna och till Pytagoras idélära och undervisade i grundläggande teoretiska ämnen såsom matematik, geometri, astronomi och musikteori. Till denna grupp kom Sokrates och Platon att höra. (Jfr Boyd, 1947). (53).

När de första permanenta skolorna uppstod i Aten, förstärktes skillnaderna mellan dessa två traditioner. Isokrates grundade år 390 f Kr en skola i sofisternas anda. Huvudmålet för denna var att förbereda eleverna för det praktiskt politiska livet, och i centrum för undervisningen stod retoriken. Året därpå grundade Platon Akademin, vars målsättning var att skapa politiska ledare med en grundläggande vetenskaplig utbildning i såväl naturvetenskap och filosofi som statskunskap. Inom dessa två politiskt förankrade filosofiska traditioner utvecklades utbildningen i två motsatta riktningar: Å ena sidan en individualistisk, nyttobetonad undervisning; å den andra en moraliskt grundad teoretisk skolning. Enligt Ballauff (1966) har pedagogiken alltsedan dess pendlat mellan dessa två skilda utbildningsteoretiska ståndpunkter.

Sofisternas undervisning i Aten kom som ett svar på ett ökat kunskapsbehov av ett helt nytt slag. Genom införandet av den atenska demokratin hade alla fria män - dvs, ej kvinnor, ej slavar, ej icke-atenare - fått tal- och rösträtt i den lagstiftande församlingen. I princip fick de härigenom direktinflytande över skapandet av nya lagar och över statens administration.

Alla fick, åtminstone i teorin, samma möjlighet att väljas till olika ämbeten och chefspositioner.

Samtidigt som fler människor fick inflytande över regeringsbesluten, blev emellertid statens affärer alltmer komplicerade. Aten hade efter kriget med perserna omvandlats till en rik handels- och industristat. Å ena sidan ställdes nu krav på ökade allmänna kunskaper och ökad kompetens; å andra sidan var det nödvändigt att kunna göra sin stämma hörd för att bli politiskt vald. Med hjälp av argumentationer och demagogi försökte olika personer och politiska fraktioner överträffa varandra i konsten att hålla politiska tal och därmed vinna politisk uppmärksamhet. Det var inom detta område som sofisterna kom att ha ett avgörande inflytande över utbildningen av de unga atenarna. (Jfr Myhre, 1976).

Från början hade sofisterna inga fasta skolor utan sökte sig till torg, allmänna platser och till hemmen. De var till hälften lärare, till hälften politiska agitatorer som drog från stad till stad för att mot betalning lära ut "den stora övertalningskonsten", den s k retoriken. De fungerade närmast som privatlärare åt ungdomar till välbeställda föräldrar - ett "privatlärarsystem" som enligt Freeman (1908) kom att bidra till en förstärkning av de sociala skillnaderna i kunskapsinlämmandet:

"...rhetoric gave the rich man, who alone could buy it, a most undemocratic influence in the State." (A a, s 177)

Oppositionen mot sofisternas undervisning kom i första hand från Sokrates och Platon. Under deras tid utvecklades det demokratiska systemet närmast till en karikatyr av sig självt. De politiska och juridiska institutionerna korrumpades, och sofisternas alltmer extremt individualistiska filosofi fick ett ökat inflytande över det sociala systemet i Aten. Politiska ämbeten fördelades genom lottning och kom i händerna på odugliga och korrumpade män. Folket lät sig förföras av demagoger och hyllade män som de nästa dag var med om att döma till döden. Familjelivet bröts ned, kriminaliteten ökade, och politiskt och socialt kaos hotade. Myhre (1976) konstaterar:

"Det var därför ingen tilfældighed at spørgsmålet om en objektiv sannhet og en stabil och rettferdig stat kom til å stå i sentrum for de to tenkere som klarest så krisen og tok kampen opp for å redde den atomske bystat, nemlig Sokrates og Platon." (A a, s 26)

Sokrates menade att morallagarna i grunden var eviga och sanna, och att de gamla grekiska idealen om kärlek till mänskligheten, rättvisa, mod, kunskap om det goda och det rätta, respekt för sanningen, ödmjukhet och tolerans måste återupprättas. Sokrates har därmed blivit kallad för "konservativ" för att han återknöt till gamla traditioner och normer, medan sofisterna fått beteckningen "radikaler" för att de ville riva ner de gamla morallagarna. (Se t ex Smith, 1979).

För Platon, liksom tidigare för Sokrates, var det politiska problemet primärt ett moraliskt problem. Staten var uppbyggd av människor, och ingen stat kan bli bättre än de människor som ingår i den och leder den. De politiska problem som Platon stod inför var följande: Hur är det möjligt att skapa en stabil och rätträdig stat där alla kan få möjlighet att utveckla sina inneboende krafter? Hur är det möjligt att förena en stark stat med individens integritet? De politiska frågeställningarna blev frågor om moral, om mänsklig kvalitet och om utbildningens innehåll. (Jfr Myhre, 1976).

Innehållet i Platons pedagogiska tänkande kan inte förstås frikopplat från sitt historiskt politiska sammanhang. På samma sätt måste hans kritik av sofisternas lära och av det demokratiska systemet sättas samman med det korrumperade och degenererade innehållet i detta system och med sofisternas roll i dess framväxt. För Platon representerade demokrati inget annat än oligarki med allmän rösträtt (jfr Sanchez, 1976), och sofisterna var dess politiska förespråkare. Knappt 10 år efter Platons död, år 338 f Kr, intog Filip av Makedonien Aten, och det demokratiska systemet föll samman.

Aristoteles kom senare att inta en position mellan å ena sidan sofisternas politiska och nyttoinriktade skolning och å den andra Platons moraliskt grundade vetenskapliga bildning. Fastän Aristoteles under 20 år studerade vid Platons Akademi, och hämtade mycket därifrån, avvek han i grunden från stora delar av Platons lära. (54). Vid Platons död lämnade Aristoteles Aten och arbetade bl a för Filip av Makedonien. (55). Efter dennes seger över staden återkom Aristoteles till Aten och grundade sin egen högskola Lykeion, vars målsättning och innehåll påverkades av såväl Platons som sofisternas pedagogiska idéer.

Den aristoteliska läran skulle komma att få en mycket stor genomslagskraft inom västerländsk filosofi. I 1200-talets Europa proklamerades den av kyrkan och påven som den enda rätta, och genom utvecklingen av skolastiken fick aristotelismen ett avgörande inflytande över utformningen av pedagogisk teori och praktik - ett inflytande som stått sig ända fram till idag.

Inom antiken lades således grunderna till tre motstridiga filosofiska skolor och politiska fraktioner. På den ena sidan stod sofisterna, på den andra Sokrates och Platon, och senare kom Aristoteles att inta en sorts mellanposition i såväl politiskt som filosofiskt hänseende. Härigenom lades också grunderna till tre skilda utbildningstraditioner eller pedagogiska strömningar.

I den följande framställningen är avsikten att undersöka i vad mån deras pedagogiska teorier med avseende på de tre frågeställningarna svarar mot en ramnedrivande, rambevarande respektive ramutvecklande pedagogik. I konsekvens med presentationen av de ideala kategorierna undersöks de i följande ordning: A. Sofisterna, B. Aristoteles och C. Platon. Redovisningen följer de pedagogiska frågeställningarna (se s 51ff).

A. Sofisterna.

1. Kunskapsteori.

Protagoras från Abderra brukar betecknas som sofistikkens store förgrundsfigur. Han opponerade sig emot de första filosofernas försök att finna svar på frågan om existensens grundläggande natur. Det är omöjligt att finna en sanning om existensen som alla kan acceptera, menade Protagoras. Varje individ formar sin egen uppfattning grundad på egna erfarenheter, och den enskilda individens personliga upplevelser är den enda rimliga måttstocken för vad som kan bedömas som rätt och sant. (Jfr Eby & Arrowood, 1946b; Smith, 1979).

Denna relativistiska ståndpunkt kommer till uttryck bl a i Protagoras berömda homo mensura-tes, som här citeras från Bruhn (1963):

"Människan är alltings mått. Vad som är heligt på ett håll, är oheligt på ett annat håll. Vad som är sanning för en människa, är lögn för en annan. Vad som är rätt i Miletos, är orätt i Athen." (A a, s 53-54)

Eftersom uppfattningen om gott och ont, rätt och fel, ansågs kunna skifta från individ till individ och från folk till folk, kom den moraliska frågan om sanning att vila på en relativistisk och subjektiv grund. "Människan är alltings mått" stod för avsaknad av objektiva sanningar; endast subjektivt växlande uppfattningar erkändes som sanna och reella.

"/Sofisterne/ hade ingen tro på at det fantes en objektiv sannhet og noen absolutt forpliktende moral. Det hele var et resultat av menneskelige overenskomster og konvensjoner, og det ene kunne vaere like bra som det andre." (Myhre, 1976, s 25)

"They believed that the sensations of the individual are the criteria of truth. Consequently there is no universal truth, but all is relative to the perception of the moment." (Eby & Arrowood, 1946b, s 317)

Sofisterna kom att gå i spetsen för en relativistisk moralfilosofi, som i sin tur gick hand i hand med en skeptisk, empiristisk kunskapssyn. Deras kunskapsteori grundade sig i första hand på doktrinen om sinnenas erfarenheter, där de enskilda sinnesiakttagelserna framstod som kunskapens enda källa. Kunskaper uppfattades som relativa och som beroende på stundens tillfälliga iakttagelse (jfr Werner, 1984). Protagoras, som tillhörde den första generationens sofister, drog ej ut de yttersta konsekvenserna av sin lära, men genom hans efterföljare spreds en kunskapsteoretisk skepticism och en moralisk relativism som i hög grad kom att sätta sin prägel på utvecklingen av den atenska demokratin (jfr Landqvist & Husén, 1973; Myhre, 1976; Sjöstrand, 1966). (56).

2. Människosyn.

I enlighet med den moralfilosofiska relativism och kunskapsteoretiska skepticism som kom till uttryck i Protagoras tes om "människan som alltings mått", stod sofisterna för en utpräglad individualistisk samhällsfilosofi. Den enskilde medborgarens rättigheter uppfattades stå i opposition till de rådande samhällslagarna, och den enskilda individens specifika intressen framstod som viktigare än statens välfärd:

"The greater sophists had developed an individualistic philosophy of society. According to them, man -- the individual sentient man -- is the measure of all things; and on this ground they set up the rights of the individual citizen in opposition to the claims of law and custom." (Boyd, 1947, s 27, min kurs)

"... they held that the interests of the individual are more important than the welfare of the state." (Eby & Arrowood, 1946b, s 316)

De yngre sofisterna drog också de praktiska, politiska konsekvenserna av sin individualistiska samhällsfilosofi och vågrade erkänna statens lagar och förordningar. För dem hade lagarna endast stiftats av människor i deras egna intressen och behövde därför inte åtlydas. Denna individualism gick hand i hand med den moraliska relativismen och den kunskapsteoretiska skepticismen. En krass individualism bröt igenom:

"Frihet betydde ikke lenger frihet til å virke for statens beste, men frihet til å ta seg allehånde friheter. Nomos, bindende regler og bud, var bare noe de svake hadde funnet på for å beskytte seg selv." (Myhre, 1976, s 25)

Sofisternas lära kom på detta sätt att återspegla en begynnande sedesupplösning. Människans politiska handlingsmöjligheter reducerades till en närmast anarkistisk frihet att göra vad man vill, inklusive att vägra följa rådande samhällslagar. Att riva ned de existerande lagarna framstod som den rätta lösningen på samhälleliga problem.

"They were free thinkers in all things. Protagoras was a frank agnostic; Gorgias believed that nothing whatever existed. Their political theories were equally revolutionary full of the idea of Social Contracts and the right of the one strong man." (Freeman, 1908, s 177-178)

3. Utbildningsteori.

Sofisternas moraliska relativism och samhällsfilosofiska individualism resulterade i en pedagogisk teori, där den enskilda individens behov och subjektiva upplevelser ställdes i centrum. Detta kan uttryckas i termer av en "personlig behovstillfredsställelse", vilken framstod som målet för människornas strävan-

den. Undervisningen skulle följaktligen inriktas mot att tillgodose individens specifika intressen. Naturliga, spontana impulser ansågs överlägsna traditionella normer, och individens känslor rekommenderades få fritt utlopp. (57).

I enlighet med deras relativistiska moralfilosofi förnekade sofisterna i sin undervisning existensen av allmängiltiga etiska principer, ty människan som en individ-i-sig är alltings mått:

"... the individual becomes the measure of the ethical world. /.../ It is a mere matter of individual feeling. Consequently there is no absolute right or wrong for everybody and for all times. In other terms, the sophistic teaching denied the universality of ethical principles." (Eby & Arrowood, 1946b, s 316-317)

Det centrala i deras undervisning var inte frågan om vad som var rätt eller fel, utan hur man skulle lära sig argumentera för att övertyga andra om att man har rätt:

"Det gjaldt ikke så mye at finne fram til hva som var rett, som å kunne nytte snedige argumenter for å få rett." (Myhre, 1976, s 25)

Därför fick sofisterna också ryktet om sig att vara mästare på att vända svart till vitt.

Vad gäller innehållet i sofisternas undervisning kom retoriken att stå i centrum. Genom vältalighet skulle den nya generationens atenare vinna makt och inflytande och få en politisk karriär garanterad (jfr Olafson, 1971). Det gällde för den fria medborgaren att lära sig konsten att formulera åsikter, argumentera och hålla politiska tal:

"The Sophists ... insisted that the proper goal of education is to teach individuals to express their opinions for or against any idea carefully, logically, and convincingly so that others will be persuaded to accept them." (Smith, 1979, s 14)

Ibland kompletterades retoriken med annan undervisning i t ex grammatik, allmän samhällskunskap, rättslära, litteratur och historia (jfr Ballauff, 1969; Günther et al, 1976; Myhre, 1976). Denna undervisning var emellertid ofta bred och ytlig: "The lads became Jacks-of-all trades..." (Freeman, 1908, s 163). Andra sofister, t ex Gorgias, undervisade enbart i retorik. Undervisning i grundläggande teoretiska ämnen (t ex matematik, geometri, astronomi) förekom i mycket begränsad utsträckning. Endast de kunskaper som ansågs vara praktiskt användbara och politiskt nyttiga gavs visst utrymme (jfr Domonkos, 1977; Rusk, 1969). Utbildningens mål var praktisk, politisk duglighet och undervisningen i retorik fungerade som dess politiska verktyg.

Sammanfattande tolkningar.

Mot bakgrund av de tidigare presenterade pedagogiska frågeställningarna och deras hypotetiska svar, kan följande sammanfattande tolkningar göras:

1. Sofisterna förde fram en skeptisk, empiristisk kunskapsteori, där endast individuella uppfattningar via empiriska sinnesiakttagelser erkänns som reella. Universella sanningar och övergripande kunskaper framstår närmast som epifenomen. Det reduktionistiska, partikulära sammanhanget utgör således utgångspunkten för sofisternas kunskapssyn. Denna kunskapsteoretiska skepticism går hand i hand med en allmän moralfilosofisk relativism. En objektiv grund för övergripande sanningar saknas, och moralbegrepp som rättvisa, sanning, etc, blir abstrakta begrepp. Endast subjektivt bestämda tyckanden uppfattas som sanna och reella. Följden av denna relativistiska och subjektiva hållning blev att de gamla hellenistiska morallagarna kunde rivas ned.

2. Sofisternas samhällsfilosofi är grundläggande individualistisk. Individen-i-sig står i centrum, och den enskilde medborgarens behov och intressen uppfattas stå i opposition till samhällets övergripande intressen. De praktiska, politiska konsekvenserna av denna samhällssyn blir närmast en individuell frigörelseprocess, där den enskilda individen måste befria sig från vad hon uppfattar som påtvingade samhälleliga lagar och förordningar. Dessa yttre, repressiva ramar förhindrar individen att nå sin "individualistiska" frihet och bör följaktligen rivas ned.

3. När det gäller sofisterna utbildningsteoretiska ståndpunkter präglas dessa av samma skeptiskt relativistiska och subjektivt individualistiska hållning. Den enskilda individens känslomässiga upplevelser står i centrum, och undervisningen inriktas mot att tillfredsställa dennes behov. Innehållsmässigt dominerar en pragmatisk syn, där endast de praktiskt användbara kunskaperna framstår som betydelsefulla.

Vad som saknas i denna undersökning av sofisternas pedagogik är en mer ingående behandling av de frågor som ryms inom utvecklingsdimensionen. Medan deras reduktionistiska och partikulära utgångspunkter (enligt helhetsdimensionen) framträder tydligt, står de frågor som är knutna till utvecklingsdimensionen mer i bakgrunden. Detta har sin troliga förklaring i de historiskt specifika frågeställningar som befinner sig i blickpunkten för sofisterna. För dem är individens kamp för frihet och för det demokratiska politiska systemet det primära. Frågan om människans aktiva, fria vilja och hennes förmåga att ingripa i och förändra samhällets övergripande struktur framställs som individens kamp mot samhällets repressiva ramar.

Även andra frågor som hör till utvecklingsdimensionen behandlas inte av sofisterna. Frågan om människans bildbarhetsförmåga och kreativa potential döljs under den skeptiskt relativistiska och empiristiska kunskapssynen. Eftersom kunskaper uppfattas som relativa, följer logiskt en oförmåga att uppnå

Övergripande, allmängiltiga kunskaper. I detta avseendet kan människans bildbarhetsförmåga tolkas som passiv och begränsad. Och på samma sätt: eftersom endast empiriska sinnesiakttagelser framstår som reella, blir frågan om människans kreativa potential inte relevant.

Samhället framstår för sofisterna närmast som en sammanslutning av enskilda individer. Eftersom samhället a priori inte erkänns som en övergripande enhet, blir det inte heller relevant att behandla det som en sådan och följaktligen inte heller att behandla utbildningens betydelse för en kvalitativ utveckling av samhället. Utbildningen kopplas därför enbart till individen eller till samhället i betydelsen "alla individer". Indirekt kan utbildningsprocessen således tolkas som passiv och begränsad vad gäller möjligheten att bidra till en kvalitativ utveckling av samhället i stort. Via de enskilda individerna kan emellertid utbildningsprocessen framstå som indirekt "aktiv" i betydelsen av att trotsa och riva ned till synes repressiva, samhällseliga ramar.

Mot bakgrund av dessa reservationer kan sofisternas lära, såsom den framträder i denna undersökning, i grova drag anses svara mot kategori A, och kan följaktligen stå som ett exempel på hur en ramnedrivande pedagogik uttrycker sig under antiken.

B. Aristoteles.

1. Kunskapsteori.

Sofisterna ansåg, att endast de kunskaper som härstammar från sinnena är reella. De förnekade härmed existensen av universella kunskaper, vilka uppfattades enbart som epifenomen. Enligt Aristoteles har även universella kunskaper en reell existens, men de framstår som sekundära. De konkreta erfarenheter, som människan erhåller direkt från sinnena, uppfattar han som primära, och universella kunskaper grundar sig i sista hand på sinnessens konkreta erfarenheter.

När människan tillägnar sig kunskaper arbetar hennes tankeverksamhet från en partikulär begreppsnivå till en mer övergripande. Utifrån specifika och konkreta fakta och utifrån det som redan är känt, inhämtar människan kunskaper om det allmänna och abstrakta, och om det som är okänt (jfr Eby & Arrowood, 1946b; Lilius, 1938). Konkreta, empiriska fakta bildar enligt Aristoteles utgångspunkten för inläring.

"... vi måste börja från det som är bekant ... Faktum är nämligen utgångspunkten,..." (Aristoteles, "Den Nikomachiska Etiken": 1095a, 1967, s 24)

Människans kunskaper är också beroende på hennes praktiska aktiviteter; på hennes vanor, vilka grundläggs genom träning och övning - en sort "process of learning by doing" (jfr Curtis & Boulwood, 1975, s 38). Att bli en duktig byggnadsarbetare eller en bra konstnär; att bli modig eller feg, rätträdig eller

ej, allt beror enligt Aristoteles på människans vanor och praktiska handlingar:

"De saker som vi skall lära oss att utföra, lär vi oss nämligen genom att göra dem; så blir vi t ex husbyggare genom att bygga hus och gitarrspelare genom att spela gitarr. På samma sätt blir vi också rättrådiga genom att handla rättvist, besinningsfulla genom att vara behärskade och modiga genom att bete oss modigt." (Aristoteles, "Den Nikomachiska Etiken": 1103b, 1967, s 49)

De erfarenheter som människan gör via sina sinnen och genom sina praktiska aktiviteter, framstår för Aristoteles som primära och som de mest grundläggande kunskaperna. Genom en induktiv generaliseringsprocess ges empiriska fakta en övergripande karaktär, och människan kan härigenom erhålla kunskaper om verkligheten som går bortom det partikulära. Trots att Aristoteles i första hand företräder en empiristisk kunskapssyn, erkänner han således existensen av universella kunskaper.

På samma sätt finns det enligt honom en reell mänsklig själ och ett högre mänskligt förnuft. Vad kännetecknar då detta mänskliga förnuft enligt Aristoteles? Han skiljer mellan två separata delar av själen: den irrationella och den rationella. (58). Sinnena och perceptionen styrs av den irrationella delen, som är primär och som även innefattar individens känslor och drifter. De medvetna tankarna styrs av den rationella delen. Inom den rationella delen av själen skiljer Aristoteles dessutom mellan två olika aspekter, som svarar mot ett praktiskt och ett teoretiskt förnuft:

"The soul is divided into two parts, of which one is in itself possessed of reason, while the other is not rational in itself but capable of obeying reason. And the rational part is subdivided into two, according to our usual scheme of division; for reason is of two kinds, practical and theoretical, so that obviously the rational part of the soul must also be subdivided accordingly." (Aristotle, "Politics": Book VII:XIII, 1950, s 605)

Människans praktiska förnuft har med värderingar och relativa åsikter att göra. Hit räknar Aristoteles etiken och de moraliska förtjänsterna. Till skillnad från det praktiska förnuftet, är människans teoretiska förnuft av ren kognitiv och intellektuell karaktär. Det har med universella kunskaper och övergripande principer att göra, fast endast på ett teoretiskt, abstrakt plan. Hit hör visdom, medvetenhet och klokhet. Denna form av "dualism", eller tudelning, går som en röd tråd genom Aristoteles hela filosofiska tänkande.

2. Människosyn.

På samma sätt som Aristoteles skiljer mellan två oförenliga aspekter av människans förnuft: det praktiskt moraliska kontra

det teoretiskt intellektuella, skiljer han mellan två slag av mänskligt liv och mänsklig verksamhet: praktisk-politisk och intellektuell-kontemplativ (se Aristoteles, "Den Nikomachiska Etiken": 1177a). Genom sin praktisk-politiska, dvs samhällseliga, verksamhet skiljer sig människan från djuren, men målet för människornas strävan är ett intellektuellt-kontemplativt liv (jfr Burnet, 1973).

Ett intellektuellt-kontemplativt liv innebär för Aristoteles frihet från möda och från all praktisk-politisk verksamhet - ett oegennyttigt sökande efter vishet och kunskap.

"... the first principle of all action is leisure. Both /occupation and leisure /are required, but leisure is better than occupation and is its end;" (Aristotle, "Politics", Book VIII:III, 1958, s 336)

Genom att i sitt levne välja en "gyllene medelväg", kan människan uppnå den högsta lyckan, vilken för Aristoteles representerar intellektuell-kontemplativ verksamhet. Allt arbete som människan utför, det praktiska liv hon lever, syftar i sista hand till att uppnå ett kontemplativt liv - skilt från det praktiska. Denna verksamhet utgör det slutliga målet för människornas strävanden:

"... tankeverksamheten i sin kontemplativa form utmärker sig genom sitt allvar och ... eftersträvar /inte/ något annat mål än sig själv, samtidigt som den är förenad med en typisk lustupplevelse /.../ ... självständigheten, mödolösheten och outtröttligheten, såvitt den står i mänsklig makt, jämte de övriga attributen som brukar tilldelas en lycksalig person, är förknippade med denna verksamhet. I fall detta nu stämmer, så måste tankeverksamheten vara den fullkomliga mänskliga lyckan,..." (Aristoteles, "Den Nikomachiska Etiken": 1177b, 1967, s 295)

Uppdelningen mellan å ena sidan det praktiska, politiska, samhällseliga och å den andra det teoretiska, intellektuella präglar Aristoteles hela filosofi.

"Also life as a whole is divided into business and leisure, and war and peace, and our actions are aimed some of them at things necessary and useful, others at things noble." (Aristotle, "Politics", Book VII:XIII, 1950, s 607)

Denna tudelning speglas också i Aristoteles syn på människan. Å ena sidan äger hon en grundläggande individualitet. Varje levande varelse har sin specifika struktur och varje individ sin bestämda funktion (jfr Smith, 1979). Å andra sidan är människan en samhällselig varelse och ingår som en del i staten.

3. Utbildningsteori.

Människans dubbla natur leder för Aristoteles till en motsvarande tudelning när det gäller utbildningens mål och innehåll. Å ena sidan har utbildningen till uppgift att skapa goda samhällsmedborgare som verkar för samhällets välbefinnande och stabilitet. Å andra sidan har utbildningen en individorienterad funktion att tillfredsställa de enskilda individernas känslomässiga behov och att förbereda individen till intellektuell-kontemplativ verksamhet (jfr t ex Boyd, 1947; Burnet, 1973; Lilius, 1938). (59).

Frågan om huruvida utbildningens mål bör vara inriktat mot yrkesutbildning eller bildning för bildningens egen skull, mot samhällsdeltagande eller självtillfredsställande lycka, mot praktisk social verksamhet eller intellektuell kontemplation, etc, har sedan dess genomsyrat pedagogikens hela historiska utveckling och är lika aktuell idag (jfr Curtis & Boulton, 1975). Aristoteles själv svarade, att den samhällseliga, praktiska verksamheten måste underordnas den individuella, kontemplativa. Utbildningens högsta mål var för honom bildning för dess egen skull, att förbereda individen till ett kontemplativt liv; "to prepare for the right enjoyment of leisure..." (Boyd, 1947, s 41); "til ledighed, forstået som frihed fra alle ... praktiske og nyttige opgaver" (Grue-Sørensen, 1956, s 80). Härigenom skulle den enskilda individen slutligen uppnå en fullkomlig lycka. (60).

I enlighet med denna uppdelning är de teoretiska, "kontemplativa" ämnena av störst betydelse i undervisningen. Endast dessa anses vara passande för den fria medborgarens barn. De yrkesinriktade, praktiska ämnena framstår som enkla, "vulgära" och kommer i andra hand. (61).

"And any occupation, art, or science, which makes the body or soul or mind of the freeman less fit for the practice or exercise of virtue, is vulgar; wherefore we call those arts vulgar which tend to deform the body, and likewise all paid employments, for they absorb and degrade the mind." (Aristotle, "Politics", Book VIII:II, 1958, s 336)

Aristoteles tudelade mål för utbildningen finner således en motsvarande tudelning när det gäller utbildningens innehåll. Enligt samma mönster skiljer han mellan å ena sidan träning av kroppen, å den andra bildning av själen, och dessa två bör inte sammankopplas:

"... for it is wrong to work hard with the mind and the body at the same time, for it is the nature of the two different sorts of exertion to produce opposite effects, bodily toil impeding the development of the mind and mental toil that of the body." (Aristotle, "Politics", Book VIII:IV, 1950, s 649)

Och på samma sätt som empiriska fakta bör föregå universella kunskaper, och praktiska handlingar komma före intellektuella

förnuftshandlingar, bör träning av kroppen komma före själens bildning:

"Now it is clear that in education practice must be used before theory, and the body be trained before the mind;..." (Aristotle, "Politics", Book VIII:III, 1958, s 338)

Innehållet bör följa individens olika utvecklingsnivåer. Först träning av kroppen, vilket sker genom den gymnastiska, fysiska fostran; därefter bildning av personligheten, vilket sker genom den skolorska skolningen (jfr Lilius, 1938). (62). Sist bör den intellektuella bildningen komma, vilket sker genom undervisning i vetenskapliga ämnen, där framför allt biologi och historia har en framträdande plats. (Jfr Boyd, 1947).

Sammanfattande tolkningar.

Om dessa filosofiska, politiska och pedagogiska tankegångar hos Aristoteles relateras till svaren på de tre pedagogiska frågeställningarna, kan följande sammanfattande tolkningar göras:

1. Aristoteles företräder en empiristisk kunskapssyn, men även om hans metodik är empirisk, "topper hans filosofi seg opp i en metafysikk med sterke idealistiske inslag" (Myhre, 1976, s. 37). Via en induktiv generaliseringsprocess kan människan uppnå allmängiltiga kunskaper. Partikulära fakta är primära, medan universella principer förblir sekundära. Genom att samla in fakta och genom sina praktiska handlingar, framstår människan som delvis aktiv när det gäller att tillägna sig empiriska kunskaper om verkligheten. Samtidigt är hon passiv och oförmögen att direkt tillägna sig universella kunskaper. Utgångspunkten för inlärning tas således inom en partikulär faktanivå, där en utveckling mot en universell begreppsnivå framstår som möjlig.

2. Människan har en dubbel natur. Å ena sidan ingår hon som en del i ett övergripande samhällssystem, å den andra äger hon en grundläggande individualitet. Å ena sidan är hon en (aktiv) praktisk-politisk varelse, å den andra en (passiv) intellektuell-kontemplativ individ. Samtidigt som människan ingår som en del av samhället, framstår hon som en individ-i-sig vars högsta mål är att sträva bort från det praktiskt politiska arbetet, mot en kontemplativ verksamhet - skild från samhället. På detta sätt står hon i opposition till det omgivande samhället.

Samtidigt framstår det teoretiska livet/förnuftet som skilt från det praktiskt politiska livet/förnuftet. Genom sin intellektuella tankeverksamhet har individen möjlighet att (aktivt) kreativt utveckla sig själv. Däremot saknar hon möjlighet att (med hjälp av sitt intellektuella förnuft) aktivt ingripa i och styra samhällets övergripande utveckling.

3. Denna motsättningsfulla relation mellan individen och samhället återkommer i utbildningens tudelade mål och innehåll. Å ena sidan är utbildningsprocessen kopplad till samhällets

intressen och ingår som en integrerad del därav. Å andra sidan kan utbildningen tolkas som en individuell process där individens självtillfredsställelse och personliga lycka står i centrum. Samhällets övergripande intressen och individens partikulära behov uppfattas samtidigt som motstridiga och delvis oförenliga. Utbildningens innehåll kopplas främst till individens personliga lycka, vilket för Aristoteles är ett relativt begrepp. Möjligheten att med hjälp av praktiska och teoretiska kunskaper aktivt förändra det övergripande samhället framstår följaktligen som begränsad.

Mot bakgrund av ovanstående kan Aristoteles tankegångar, såsom de här har presenterats, tolkas som ett exempel på kategori B: en rambevarande pedagogik.

C. Platon.

1. Kunskapsteori.

Platon opponerade sig kraftigt mot sofisternas empiristiska kunskapssyn och hävdade att mycket av det som våra sinnen uppfattar som sant, senare visar sig vara falskt. Sann kunskap härstammar inte från sinnena i sig, utan från människans inneboende förnuftssjäl. Platon protesterade också mot sofisternas moralrelativistiska och subjektiva uppfattning, att alla individers olika åsikter är lika mycket värda. För Platon, liksom för Sokrates, var det självklart att vissa kunskaper var mer allmängiltiga och därmed mer sanna och reella än andra. Rättvisa och sanning är inga relativa begrepp, avhängiga av den enskilda individens subjektiva tolkningar. De är universella, eviga begrepp, möjliga att uppnå för varje individ. (63).

Platons uppfattning att människan äger ett inneboende, odödligt förnuft, utgör den mest grundläggande aspekten av hans anti-empiristiska kunskapssyn. Han skiljer mellan fyra kunskapsnivåer (se Platon "Staten": pag 510 och pag 534; jfr äv Larsson, 1962 och Lee, 1976).

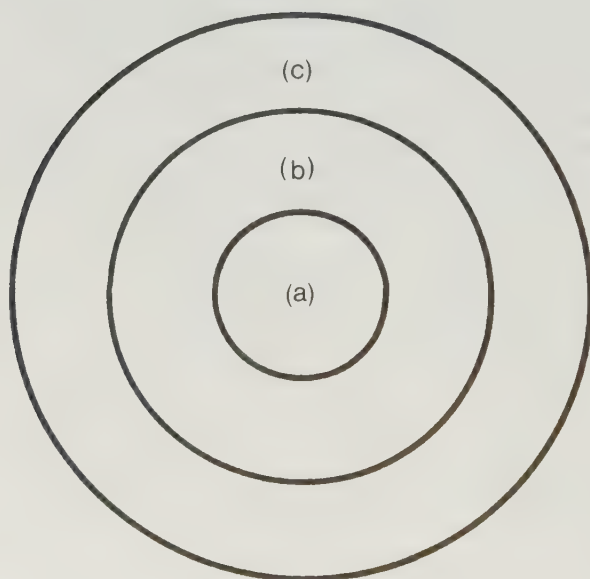
- a) Enkla sinnesintryck (eikasi'a), som representerar illusioner och tillfälliga intryck.
- b) Trosföreställningar (pistis), som representerar ett enkelt sunt förnufts-tänkande.
- c) Matematiskt, vetenskapligt tänkande (dianoia), som representerar en systematisk, logisk förståndnivå.
- c) Dialektiskt, sokratiskt förnuft (noesis), som representerar grunden för en vidareutveckling av vetenskapligt tänkande, vilket kulminerar i en insikt om den yttersta sanningen.

Enkla sinnesintryck och trosföreställningar kan behandlas som en kategori, kallad föreställningar, meningar eller åsikter (doxa). Man kan således tala om tre kunskapsnivåer: a) åsikter, b) vetenskapligt förstånd och c) dialektiskt förnuft. (64).

Dessa kunskapsnivåer kan relateras till varandra på samma sätt som de tre ontologiskt-epistemologiska och metodologiska utgångspunkterna begreppsmässigt är relaterade till varandra (se figur 6).

Figur 6, som kan jämföras med figur 3 och figur 5 (se s 40 resp 46), skall förstås som ett metodologiskt och konceptuellt hjälpmedel för att åskådliggöra relationerna mellan de tre kunskapsnivåerna. Sålunda representerar (a) den mest inskränkta kunskapsnivån, medan (c) representerar den mest övergripande och allmängiltiga nivån som innefattar de övriga två.

De kunskaper som grundar sig på enkla sinnesintryck och trosföreställningar (a) befinner sig således på den mest partikulära och reduktionistiska nivån; de som grundar sig på vetenskapligt förstånd (b) är jämförelsevis mer övergripande men ofullständiga; de högre förnuftsmässiga kunskaperna (c), slutligen, är de mest övergripande och därmed enligt Platon mest reella och sanna.



FIGUR 6: PLATONS TRE KUNSKAPSNIVÅER

De kunskaper som människan tillägnar sig via enkla sinnesintryck och trosföreställningar, är inte inneboende i människans själ. Endast de universella, sanna kunskaperna, vilka ej kan erhållas via sinnenas erfarenheter utan endast via den dialektiska metoden, finns potentiellt inneboende i människans odödliga förnuftssjäl. (65).

Platon poängterar betydelsen av både sinnenas erfarenheter och inneboende, universella kunskaper inom ett högre förnuft. Kunskaper som härstammar från det senare är för Platon mer reella i jämförelse med sinnenas perceptioner, som förvisso existerar, men är relativt tillfälliga. Sinnena utgör endast verktyg för förnuftet. De ingår som krafter i en högre, enad medvetenhet.

"Det vore ju också gruvligt, min gosse, om det i oss - liksom i ett slags Trojansk trähäst - funnos många sinnen sittande, som ej alla hänförde sig till en enhet - du må kalla den för själ eller vad som helst - med vilken vi uppfattar sinnevärlden genom sinnena som verktyg." (Platon, "Teaitetos": pag 184, 1923, s 179-180)

2. Människosyn.

Människan är för Platon ett universum i miniatyr, en avspegling av hela samhället. Individens utveckling och dennes intressen är ouplösligt förenade med samhället som helhet. Samhället är både en produkt av det mänskliga förnuftstänkandet och samtidigt en förutsättning för dess utveckling (jfr Barker, 1959). Allt det som karakteriserar individen kännetecknar även staten, fast i högre grad. På samma sätt ryms inom individen allt det som representerar staten, fast i lägre grad. Staten äger en självständig, övergripande existens genom existensen av individerna. Individens grundläggande intressen kan därför omöjligt stå i en avgörande motsättning till statens övergripande intressen. (66).

Den mänskliga själen är för Platon en levande, utvecklande enhet och måste betraktas som en aktiv kraft för förnuftets utveckling (jfr Barker, 1959). Individens kunskapsnivåer svarar mot hennes själsdelar. I dialogen "Staten" uttrycks detta bl a i den berömda liknelsen om människornas järn- eller brons-, silver- och guldsjälar (se "Staten": pag 415 och 519-520).

Dessa själsnivåer svarar i sin tur mot en ideal uppbyggnad av staten. Eftersom olika individer befinner sig på skilda kunskaps- och utvecklingsnivåer är det enligt Platon bäst för såväl den enskilde som för staten, att individen ges en ställning och en ansvarsnivå som svarar mot den aktuella kunskapsnivån. Detta föranleder honom att indela människorna i den ideala staten i olika samhällsklasser: jordbrukare/arbetare, krigare/väktare och regenter/filosofkungar.

Det är viktigt att förstå att Platon inte förespråkar ett slutet klassystem eller ett kast-samhälle. Indelningen av

människorna i ansvarspositioner eller samhällsklasser, grunder sig på deras utbildnings- och kunskapsnivå och inte på en ärftlig princip (jfr Curtis & Boulton, 1975). De som inte uppnår den kompetens och kunskapsnivå som krävs för att individen skall få tillhöra en viss samhällsklass, har heller inte rätt att på grund av ärftlighet eller ekonomisk status tillhöra den. Enligt samma princip kan medlemmar ur de lägre samhällsklasserna höjas upp till en högre nivå.

Vad Platon avser med sin berömda liknelse är bl a att poängtera utbildningens aktiva roll för individens utvecklingsmöjligheter. Människan framstår som oändligt formbar och utvecklingsbar. Hon har en grundläggande aktiv potential att utvecklas från de lägre nivåerna (järn-, brons- och silversjäl) till den högsta förnufts-nivån (guldsjälen). Om hon bara ges en adekvat social miljö, kan hon utvecklas till den visaste filosofkung, och detta beror främst på den träning och utbildning hon får. (Jfr Barker, 1959; Curtis & Boulton, 1975; Peters, 1977a).

3. Utbildningsteori.

På samma sätt som individens kunskaps- och själsnivåer står i relation till den ideala statens uppbyggnad, är de övergripande målen för utbildningen kopplade till målen för samhället i stort. Vissa författare väljer att urskilja två utbildningsmål hos Platon: Å ena sidan att utbildningen skall leda till goda samhällsmedborgare, och å den andra till en utveckling av individens alla medfödda anlag. Dessa två sidor, eller nivåer, representerar emellertid för Platon en enda, sammanhängande målsättning, där individens och statens intressen sammansmälter till en sammanhängande helhet. (67). För individen är utbildningen inriktad mot en fullständig utveckling av själen, mot ett dialektiskt förnuft.

Förmågan att inhämta kunskaper är enligt Platon inneboende i människans natur. Utbildningens uppgift blir därför inte att stoppa människan full med empiriska faktakunskaper, utan att träna upp den förmåga och potential att inhämta kunskaper som redan finns inneboende inom varje individ. Utbildning handlar inte om en överföring av färdiga kunskaper, utan om en utveckling av människans hela själ.

"Vi måste hysa uppfattningen ... att uppfostran och undervisning ej är sådan, som somliga påstå. De säga nämligen, att om det ej finns kunskap i själen, kunna de likväl lägga in en sådan, ungefär som om man ville lägga in syn i blinda ögon. /.../ Men vad vi nu har sagt visar tvärtom, att var och en har förmåga att lära och har ett redskap för kunskapen;" (Platon, "Staten": pag 518, 1922, s 280)

"Det är således ej fråga om att inplantera synförmågan, ty den finns där redan, utan att åstadkomma en rättelse så till vida, som själen ej är vänd åt rätt håll och ej ser i rätt riktning." (Ibid, s 281)

Individens utveckling ingår som en nödvändig del i statens allmänna välfärd, och för Platon blir därför utbildningens samhällseliga implikationer av avgörande betydelse. Endast genom att barnet utvecklas till en vuxen som aktivt tar del i såväl samhällslivet som i grundläggande studier av litteratur, vetenskap och filosofi, kan det växa upp till en "hel" människa (jfr Boyd, 1947).

Utbildningsprocessen för Platon har därför inte primärt med enskilda elever att göra utan är relaterad till samhället som en övergripande enhet. Den representerar en interaktionsprocess mellan individen och samhället, där samhället utgör den primära utgångspunkten, och där individens utveckling är beroende på samhällets välbefinnande. Samtidigt är samhällets "kvalitet" direkt avhängigt av kvaliteten på medborgarnas allmänna utbildning. Statens viktigaste funktion blir därför att ge medborgarna en för individen och för samhället adekvat uppfostran och utbildning.

På samma sätt är utbildningens innehåll kopplat till såväl individens som samhällets intressen. I enlighet med strävan efter en utveckling av människans hela själ, utgör utbildningens praktiska och teoretiska sida ett enhetligt, övergripande sammanhang. Det finns ingen åtskillnad mellan ett praktiskt och teoretiskt förnuft. Eftersom hela människans själ skall utvecklas, utgör även de praktiska erfarenheterna en nödvändig ingrediens. (68).

I "Staten" skisserar Platon hur innehållet i utbildningen bör utformas för att svara mot de krav som den ideala staten ställer. Han presenterar tre utbildningsnivåer: a) en grundutbildning, b) en vetenskaplig utbildning, och c) en dialektisk skolning. Den grundläggande utbildningen bör bygga på dels en intellektuell, estetisk och moralfostrande bildning, och dels en fysisk, gymnastisk utbildning. Syftet med den traditionella utbildningen i "musik" var allmänt att bilda själen/karaktären, medan den i "gymnastik" syftade till att träna kroppen. Platons uppfattning var emellertid att de båda är oskiljbara och måste ingå i utvecklingen av det mänskliga förnuftet:

"Det är väl således ej så, ..., som somliga tro, att dessa två, musik och gymnastik, äro införda i uppfostran, för att den förra skall utbilda själen och den senare kroppen?

Hur är det då?

Jo, svarade jag, det synes, som om bägge två framför allt vore till för själens skull." (Platon: "Staten": pag 410, 1922, s 129)

Efter grundutbildningen bör en högre vetenskaplig utbildning finnas, som innefattar studier i bl a matematik, geometri, astronomi och musikteori. Målet för denna bör vara att lära eleverna se relationerna mellan tingen, och att utveckla förmågan att handskas med teoretiska grundbegrepp. Det handlar dels om att förstå övergripande vetenskapliga principer, dels om att praktiskt kunna tillämpa dem.

Dessa matematiskt vetenskapliga studier har emellertid vissa begränsningar, bl a kan vetenskapsmannen efter avslutad utbildning inte bevisa vilka ontologiska principer som ligger till grund för vetenskapen (jfr Curtis & Boulton, 1975). Han måste skapa hypoteser, och det är här den dialektiska utbildningen bör ta vid för att undersöka dessa hypotesers natur och validitet. (69).

Sammanfattande tolkningar.

Med avseende på de tre pedagogiska frågeställningarna, kan dessa filosofiskt politiska och pedagogiska tankegångar hos Platon sammanfattas och tolkas på följande sätt:

1. Platon betonar betydelsen av universella kunskaper, vilka härstammar inte från sinnena-i-sig, utan från människans (inneboende) förnuftstänkande. Dessa universella kunskaper är eviga och mer sanna och reella än andra kunskaper, och människans möjlighet att tillägna sig dem finns som en aktiv, inneboende förmåga i hennes odödliga förnuftssjäl. Platon förnekar emellertid inte betydelsen av de erfarenheter, som människan gör med sina sinnen. Sinnena fungerar som verktyg för förnuftet.

2. Människan och samhället utgör för Platon en sammanhängande helhet, där människans grundläggande intressen sammanfaller med samhällets övergripande intressen. Samhället eller staten representerar en reell övergripande enhet, och individerna ingår som aktiva agenter i en strävan mot ett mer fullkomligt samhälle. Individen framstår som i princip oändligt utvecklingsbar, och kan utvecklas från en lägre kunskaps- eller själsnivå till en högre om hon bara ges en adekvat uppfostran och utbildning. Detta kan tolkas som att människan till sin natur är en aktiv, kreativ varelse, som genom sin fria vilja och sina kunskaper aktivt kan utveckla såväl sig själv som individ som sina övergripande samhällseliga omständigheter.

3. Genom att statens kvalitet framstår som beroende av kvaliteten på medborgarnas utbildning, får utbildningen en direkt och aktiv betydelse för samhällets välbefinnande. Utbildningens mål och innehåll är följaktligen relaterade till såväl individernas behov som till samhällets intressen. Utbildningens innehåll är anpassat dels till att ge alla medborgare en hög allmänbildning, och dels till att garantera att blivande statsledare får både en vetenskapligt kvalificerad skolning och en bildning som leder till moralisk rättrådighet.

De praktiska, politiska konsekvenserna av Platons ståndpunkter skall i första hand ses som en protest mot sofisternas skeptiskt relativistiska moraliska hållning. Mot deras anarkistiska frihetsideal och ramnedrivande pedagogik ställer Platon upp en moralisk rättrådighet och en positivt grundad uppfattning om den enskilda individens möjligheter att påverka såväl sin egen utveckling som samhällets välbefinnande.

Vad som saknas hos Platon är en behandling av en övergripande

Samhällelig, historisk utveckling. Denna skulle rymmas inom utvecklingsdimensionen. Samhället, staten, representerar för Platon ett idealt, slutligt mål, och en utveckling bortom detta idealtillstånd; dvs, en utveckling av själva den ideala staten, framstår som omöjlig. Däremot kan individens utveckling tolkas som i princip oändlig. Alla individer har en inneboende möjlighet att utveckla sitt mänskliga förnuft, och den högsta förnufts-nivån representerar inte ett statistiskt, fullkomligt tillstånd, utan framstår som en kontinuerlig utvecklingsprocess. Utvecklingsdimensionen "haltar" således något i denna undersökning av Platons pedagogiska tankegångar.

Mot bakgrund av dessa reservationer är det möjligt att i grova drag tolka Platons pedagogiskt teoretiska tänkande - såsom detta framträder i denna undersökning - som ett exempel på en ramutvecklande pedagogik och såsom tillhörande kategori C.

5. UPPLYSNINGSTIDEN: ROUSSEAU, LOCKE, LEIBNIZ.

Historisk, politisk bakgrund.

Genom Thomas av Aquino och dennes lärare Albertus Magnus kom Aristoteles lära att tillsammans med kristendomen utgöra medeltidens viktigaste andliga - och politiska - faktor. Från 1200-talets mitt kom denna aristoteliskt förankrade medeltidsfilosofi att i stort sett vara förhärskande i Europa, och den av kyrkan godkända aristotelismen blev bestämmande för utformningen av skolastikens vetenskapliga och pedagogiska teorier. Samtidigt utvecklades två andra riktningar: en modern naturvetenskapligt grundad nyplatonism och en logiskt förankrad skeptisk relativism, som kom att gå under beteckningen nominalism eller terminism. (70).

Den nyplatoniska riktningen företrädades av bl a Roger Bacon, verksam vid universitetet i Oxford. Han drog upp riktlinjerna för en matematiskt förankrad naturvetenskap och kritiserade härvidlag aristotelikerna, som under ledning av Thomas av Aquino och Albertus Magnus dominerade vid universitetet i Paris (jfr Rashdall, 1936). "Dessa herrar", menade Bacon, "kan inte finna naturens lagar, men endast föra oändliga disputationer utan att komma till säkra resultat." (Aspelin, 1970, s 18). Den nyplatoniska vetenskapsfilosofin kom senare att ligga till grund för den europeiska renässansens brytning med aristotelismen och för de stora vetenskapliga framstegen under 1600-talet, baserade på Keplers och Galileis arbeten.

Den nominalistiska riktning företrädades av framför allt William av Ockham. Han gick i spetsen för en annan sorts opposition mot den aristoteliska högmedeltidens filosofi. Enligt honom grundar sig alla kunskaper på erfarenheter. De universella kunskaperna, allmänbegreppen, äger ingen objektiv existens, utan utgör endast tecken eller symboler - dvs noma=namn (jfr Myhre, 1976).

Mot den dominerande aristotelismen - personifierad av Thomas av Aquinos lära - framträdde således två motsatta riktningar: å ena sidan en begynnande nyplatonisk realism och å den andra en ny våg av nominalism och skepticism. Dessa två riktningar ledde från var sitt håll kritiken mot skolastiken (se t ex Aspelin, 1970; Copleston, 1968; Curtis, 1950). (71).

Upplysningstiden representerar i många avseenden en fortsättning på medeltidens politiska och filosofiska stridigheter. Den s k vetenskapliga revolutionen under 1600-talet ledde till en omorganisering av gamla filosofiska skolor och vetenskapliga traditioner i nya, moderna skepnader. Från Hobbes och Locke i England spreds en empiristisk erfarenhetsfilosofi till Frankrike, där en skeptisk, naturalistisk filosofi utvecklades av Rousseau. I Tyskland mötte Lockes idéer på motstånd från bl a Leibniz, som kom att prägla en helt annan sorts "upplysningsfilosofi". Upplysningen kan därför karakteriseras, inte primärt som en enhetlig strömning, utan som bestående av flera filosofiska skolbildningar och vetenskapspolitiska fraktioner.

När pedagoger och andra samhällsvetare refererar till upplysningstidens filosofiska tänkare, syftar de vanligen på den av Locke och Rousseau inspirerade empiristiska nyttofilosofin. Karakteristiskt för denna var, att de praktiskt politiska och inte minst de pedagogiska frågeställningarna kom att betraktas från utilitaristisk utgångspunkt. Det var mindre viktigt, att utifrån nya vetenskapliga upptäckter och teorier försöka uttrycka universella lagbundenheter. Det var framför allt de etiska, pedagogiska och samhällspolitiska frågorna, som dessa praktiskt inriktade filosofer var intresserade av, och i första hand ville de påverka och ingripa i samhällsprocessen. Myhre (1976) kallar dem träffande för "filosofiska journalister" (a a, s 197). Detta har föranlett en rad pedagogikhistoriker att dra paralleller mellan dessa upplysningsfilosofer och sofisterna i det gamla Grekland (se t ex Eby & Arrowood, 1946b; Myhre, 1976).

För att förstå det bakomliggande politiska budskapet i dessa filosofers pedagogiska teorier, är det nödvändigt att också beakta deras övergripande samhällspolitiska engagemang. Locke - som i allmänhet uppfattas som den förste store s k upplysningsfilosofen - var djupt involverad i nationella och internationella politiska strävanden.

Price (1971) menar, att Lockes samhällsfilosofi formades mot bakgrund av en medveten strävan att rättfärdiga den dåvarande engelska monarkin, som han hade varit med om att upprätta efter 1688 års "revolution" (jfr Äv Curtis & Boulwood, 1975). Detta politiska engagemang fick stor betydelse för utformningen av hans utbildningsteoretiska program, och hans utbildningsfilosofiska ståndpunkter kan ses som en naturlig konsekvens av hans samhällsfilosofi. "His philosophy of education may be regarded as an effort to show how a society of this kind might be preserved and improved", skriver Price (ibid, s 20).

Leibniz - som i många avseenden var Lockes direkta motståndare såväl i politisk och allmänfilosofisk som pedagogisk bemärkelse - var vetenskapligt aktiv inom en rad discipliner. Han var jurist, historiker, filosof, matematiker och teolog samtidigt som han på högsta politiska nivå som diplomat var djupt involverad i samhällspolitiken. I hela sitt liv arbetade han på att politiskt försöka förena såväl det splittrade Tyskland till en sammanhängande federation som hela Europa till samarbetande suveräna nationer. Han strävade även efter att ena den splittrade kyrkan under ett tak, t o m att förena katolicismen med protestantismen.

Liksom när det gäller Locke, är Leibniz politiska engagemang av direkt betydelse för hans teorier om utbildning, och hans utbildningsfilosofiska ståndpunkter måste i hög grad betraktas utifrån hans övergripande samhällspolitiska engagemang. Leibniz skrifter om utbildning utgör t ex samtidigt politiska dokument. (72).

Även Rousseaus pedagogiska idéer tar sin utgångspunkt i ett övergripande samhällspolitiskt intresse. Claydon (1969) påpekar, att "Émile", Rousseaus största pedagogiska verk, inte

representerar ett autonomt, fristående arbete, utan utgör en del av ett mycket större politiskt projekt:

"No one piece of Rousseau's work stands in isolation from the rest. *Émile* is not an autonomous disquisition upon the educational proprieties, a brilliant rag-bag of methodological hints and tips, not yet only a new attack upon an old problem. It is part of a much larger project; a component of a root and branch reappraisal of the condition of civilized man which concludes with a radical proposal to reshape everything according to a totally new ground plan." (A a, s 2)

En av de viktigaste utgångspunkterna för att förstå Rousseaus pedagogiska tankegångar, ligger i hans grundläggande syn på samhället. Denna präglar praktiskt taget allt Rousseau skriver om uppfostran och utbildning.

Under den europeiska upplysningstiden kan man således finna inte en enhetlig, pedagogisk strömning utan åtminstone tre breda pedagogiskt politiska och filosofiska perspektiv: en pedagogisk, empiristisk erfarenhetsfilosofi förankrad i Lockes samhällsfilosofiska och politiska tankegångar; ett praktiskt taget motsatt tänkande med rötter i renässanshumanismens ideal framfört av framför allt Leibniz; och en "naturalistisk" pedagogik med Rousseau som dess främste förespråkare.

I den följande framställningen är avsikten att undersöka i vilken utsträckning de pedagogiska skolbildningar, som formats av dessa historiska förgrundsgestalter, svarar mot en ramnedrivande, rambevarande och ramutvecklande pedagogik. I konsekvens med presentationen av de ideala kategorierna undersöks de i följande ordning: A. Rousseau, B. Locke och C. Leibniz. Liksom när det gällde antiken, sker undersökningen med avseende på de tidigare presenterade pedagogiska frågeställningarna (se s 51ff).

A. Jean-Jacques Rousseau.

1. Kunskapsteori.

Rousseau menade, att alla kunskaper - och allt som finns i det mänskliga förståndet, inklusive människans alla tankar - har sitt ursprung i individernas personliga erfarenheter, vilka i sin tur härstammar från rena sinnesförnimmelser: "allt, som tränger in i människans intellektuella medvetande, kommer dit genom förmedling av hennes sinnen" (Rousseau, "*Émile*", Bok I, 1977, s 130).

Betoningen på erfarenheternas betydelse för inläring, går som en röd tråd genom Rousseaus största pedagogiska verk: "*Émile ou de l'éducation*" (1762; sv öv 1977 och 1978). Här poängterar han, att hela uppfostringsprocessen bör utgå från de erfarenheter, som barnet själv gör:

"Ge inte er lärjunge någon sorts muntliga lärdomar; låt honom hämta sådana endast av erfarenheten!" (A a, Bok I, s 81)

Endast genom personliga erfarenheter och via egna konkreta upplevelser, kan individen tillägna sig de nödvändigaste kunskaperna om världen. Böcker och teoretiska kunskaper ligger utanför barnets direkta erfarenhetsvärld och bör därför inte förekomma:

"Jag tröttnar inte på att upprepa: Ge de unga alla lärdomar i handling snarare än i ord! Vad de kan lära av erfarenheten, bör de icke lära av böcker." (Ibid, Bok I, s 313)

"Jag har redan sagt, att rent spekulativa kunskaper inte passar för barn, inte ens när de närmar sig ungdomsåren." (Ibid, Bok I, s 205)

Även för ungdomar som uppnått tonåren, och som då enligt Rousseau behöver tillägna sig vissa intellektuella kunskaper som astronomi, geografi, kemi och fysik, bör utgångspunkten tas i den omedelbara perceptionen och i sinness erfarenheter.

Rousseaus kunskapsteoretiska ståndpunkter representerar delvis en vidareutveckling av Lockes empiristiska erfarenhetsfilosofi. Men även om Rousseau förvisso tagit intryck av Locke, finns betydande olikheter mellan dem. Till skillnad från sin företrädare uppfattar Rousseau t ex det mänskliga förnuftet närmast som ett epifenomen - som en maktlös illusion. Individens känslor är inneboende och primära och föregår det förnuftsmässiga tänkandet såväl i betydelse som i tid:

"Att vara till är för oss att känna. Vår känslighet går obestriddligen före vår intelligens, och vi har haft känslor, innan vi haft begrepp." (Ibid, Bok II, s 47)

"... våra känslor föregår i tiden nödvändigtvis vår kunskap. /.../ Samvetets verksamhet består inte i omdömen, utan i känslor. Fastän alla våra föreställningar tillförs oss utifrån, ligger de känslor, som värdesätter dem, i oss själva,..." (Ibid, Bok II, s 47)

Individens, och barnets, subjektiva känsloupplevelser får avgöra vad som är rätt eller fel. En objektiv sanning grundad på teoretiska kunskaper eller på ett förnuftsmässigt tänkande existerar inte för Rousseau.

Rousseau företräder således en utpräglat empiristisk kunskaps-syn, som vilar på en subjektiv och relativistisk grund. Kunskapsinhämtning sker huvudsakligen via sinness omedelbara perceptioner och via individens personliga erfarenheter och känslomässiga upplevelser.

2. Människosyn.

I överensstämmelse med sin subjektivt empiristiska kunskapssyn, företräder Rousseau en markant individualistiskt grundad syn på människan och hennes relation till samhället. Individens personliga behov ställs i motsättning till de krav som det i grunden korrumperade samhället ställer på människan. Samhällets krav på sina medborgare är, för Rousseau, inget annat än krav på seder och bruk som gör våld på människans natur (jfr Claydon, 1969).

I en prisbelönt skrift från 1750, "Discours sur les sciences et les arts" ("Avhandling om 'Huruvida vetenskapernas och konster-
nas återupprättande har bidragit till sedernas förädlande?'", sv öv 1920a), deklarerar Rousseau att människans fördärv har ökat i samma takt som vetenskapen och konsten har gått framåt:

"... våra själar ha blivit fördärvade i samma mån som våra vetenskaper och konster ha skridit framåt i fulländning. /.../ Man har sett dygder fly sin kos allt eftersom upplysningen höjde sig över vår horisont, och samma fenomen har iakttagits under alla tider och på alla orter." (A a, s 25)

Vetenskapens framgång är orsaken till samhällets moraliska förfall. Samhällets - och själva den mänskliga civilisationens utveckling - utgör grunden till människornas olycka. "Kultur-människan föds, lever och dör i slaveri." (Rousseau, "Émile", 1977, Bok I, s 12). Människan själv bär dock inte skulden för sina begångna misstag och synder. Hon är i grunden god och endast offer för samhällets krav. Människans grundläggande natur är därför att leva ensam:

"Den naturliga människan är ett helt sig själv, hon är en numerisk enhet, ett helt tal, som endast hänförs sig till sig självt eller till sin like." (Ibid, Bok I, s 7)

Enligt Rusk (1969) ställer Rousseau i "Émile" naturbegreppet i motsättning till kulturbegreppet och till samhället som sådant (jfr äv Ambjörnsson, 1977).

"Tvingad att bekämpa antingen naturen eller de sociala institutionerna måste man välja mellan att uppfostra en människa eller en medborgare, ty bådaddera låter sig inte göras på samma gång." (Ibid, Bok I, s 6-7)

Denna motsättning mellan människan kontra medborgaren, naturen kontra samhället/kulturen utgör själva grunden i "Émile". Syftet med Rousseaus "Émile" kan sägas vara att ange riktlinjerna för hur individen kan skyddas från ett psykologiskt och materiellt beroende av ett korrumpat samhället. Huvudbudskapet är att vända ryggen åt samhället - varje individ för sig själv. Det bästa sättet att uppfostra ett barn - i ett underförstått degenererat samhälle - blir följaktligen att vägra utsätta barnet för samhällets (negativa) inflytande. En "naturlig" utbildning blir därmed en "negativ", anti-samhällelig

utbildning. Rousseaus budskap förefaller enkelt: att förneka samhället är det enda sättet att undkomma dess negativa inflytande över individen (jfr Myhre, 1976; Sanchez, 1976).

Rousseaus utsagor om människans grundläggande natur och om hennes relation till samhället är så mångtydiga, att de gett upphov till flera tolkningsmöjligheter (jfr Myhre, 1976). (73). Dahl (1980), t ex, konstaterar i en studie över Lockes och Rousseaus politiska tänkande, att Rousseaus skrifter innehåller en rad motstridiga politiska utsagor. I "Du contrat social" (1762, sv öv 1943), som utkom samma år som "Émile", förespråkar han att samhället bör styras genom överenskommelser individer emellan. På en övergripande nivå betonas jämlikhetstanken, men på en mer specifik nivå utestänger han majoriteten av medborgarna från möjligheten att inneha politisk makt. (74). Ett genomgående drag inom Rousseaus samhällsfilosofi är att individerna står i centrum - de utgör den primära utgångspunkten för samhällets existens.

3. Utbildningsteori.

Rousseaus subjektivt empiristiska kunskapssyn och hans grundläggande individualistiska samhällsfilosofi leder till en pedagogisk teori, där det individuella barnet och barnets natur ställs i centrum. Det har sagts, att Rousseaus viktigaste inflytande på uppfostran och utbildning består i hans "upptäckt" av barndomen, av barnet-i-sig: "Barndomen har ett särskilt sätt att se, tänka och känna." (Rousseau, "Émile", 1977, Bok I, s 78). Målet för uppfostran blir för Rousseau inte att lära ut ett yrke eller att förbereda för en samhällsposition, utan att lära ut konsten att leva: "Att leva är det kall jag vill uppfostra honom för" (ibid, Bok I, s 10).

I "Émile" uttrycks uppfostrans primära mål som att barnet bör fostras till en lycklig och harmonisk individ, dvs, till vad Rousseau menar med enbart en "människa". I en annan skrift, "Considérations sur le gouvernement de la Pologne" (1772, eng öv 1962b), uttrycker Rousseau utbildningens mål som att skapa patriotiska samhällsmedborgare. Det tycks således finnas två till synes motstridiga utbildningsfilosofiska ståndpunkter som uttrycker sig i å ena sidan en individualpedagogisk och å den andra en samhällspedagogisk målsättning (jfr Boyd, 1962; Collins, 1976; Myhre, 1976).

Collins (1976) menar, att syftet med dessa två skrifter är olika. I "Émile" ger Rousseau uttryck för sitt personliga missnöje med det samtida samhället. Därav den individualiserade, privata utbildningen. När han skriver om allmänbildningen i skriften om utbildningen i Polen, försöker han emellertid beskriva ett ideal. Detta förklarar enligt Collins varför det tycks finnas två motstridiga utbildningsfilosofiska ståndpunkter hos Rousseau.

I "Émile" säger Rousseau att man måste välja mellan att utbilda en "människa" eller en "medborgare". Man kan inte göra båda, och valet för Rousseau blir "människan" - den alienerade indi-

viden. Men trots denna starka betoning på individualitet som uppfostrans slutliga mål, erkänner han att individen aldrig helt kan isoleras från samhällets inverkan. Därför kvarstår det faktum att pojken Émile trots allt måste förberedas för en samhällelig existens.

Det är emellertid ej bara i "Émile" som målet för uppfostran uttrycks i termer av individualism. I "Julie ou La nouvelle Héloïse" (1761, sv öv 1983) anges utbildningens mål som frihet och lycka för det enskilda barnet, och i "Le project pour l'éducation de M. de Saint-Marie" (1740, eng öv 1962a), där Rousseau för första gången behandlar frågan om utbildning, skriver han:

"The end that one should set before oneself in the education of a young man, is to form his heart, his judgement and his mind - in the order in which I have named them." (A a, s 28, min kurs)

Vad uppfostrans och utbildningens innehåll beträffar, erkänns i "Émile" endast betydelsen av praktiska, självinlärda kunskaper. Motiveringen till kunskapsinhämtning är för Rousseau rent pragmatisk: teoretiska, bokliga kunskaper är onödiga: "Kom alltid, alltid ihåg att okunnigheten aldrig anstiftat någon skada,..." (Rousseau, "Émile", 1977, Bok I, s 189).

Vissa forskare utgår enbart, eller nästan enbart, från "Émile" när de vill undersöka Rousseaus uppfostringsfilosofi (se t ex Ambjörnsson, 1977). Andra menar att en mer korrekt uppfattning av Rousseaus pedagogiska teori återfinns i hans mindre skrifter, och att "Émile" blivit mer uppmärksammas endast på grund av sin relativt lättillgängliga romanform (se t ex Boyd, 1962). Men även om man inte enbart kan se till "Émile" för att försöka fastställa innehållet i Rousseaus uppfostringsfilosofi, kan man inte förneka den absolut avgörande betydelsen, som publicerandet av "Émile" fick. Rousseau gick till pedagogikens historia i första hand som skaparen av "Émile" - och det var denna individualistiska och anti-samhälleliga uppfostringsteori som i Rousseaus namn kom att spridas över Europa.

Sammanfattande tolkningar.

Om Rousseaus pedagogiskt politiska och filosofiska idéer, såsom de här har presenterats, relateras till de pedagogiska frågeställningarna och deras hypotetiska svar, kan följande sammanfattande tolkningar göras:

1. Rousseau företräder en subjektiv, empiristisk kunskapssyn, och inläarning sker enligt honom genom konkreta sinnesintryck och personliga känsloupplevelser. Övergripande, objektiva sanningar och allmängiltiga, teoretiska kunskaper framstår närmast som epifenomen. Utgångspunkten för denna kunskapssyn kan sägas vara reduktionistisk och partikulär. Det mänskliga förnuftet framstår som ett abstrakt fenomen, och frågan om förnuftets kapacitet och om människans möjlighet att aktivt bidra till att utveckla sig själv och sina samhälleliga vill-

kor, blir för Rousseau inte en relevant fråga. Indirekt kan detta sägas uttrycka en passiv och begränsad uppfattning om människans bildbarhetsförmåga.

2. Rousseau ger uttryck för en grundläggande individualistisk samhällssyn, där individen-i-sig bildar utgångspunkt för samhällets existens. Samtidigt framträder en stark anti-samhällelig hållning, där samhället framstår som korrumperat och degenererat. Individen och samhället står därför i ett olösligt motsatsförhållande till varandra. Det enda sättet för individen att undkomma samhällets - underförstått negativa - inflytande är att isolera sig. Individens möjligheter att aktivt förändra och positivt utveckla samhällets övergripande villkor, framstår som starkt begränsade eller som obefintliga.

3. Rousseaus utbildningsteoretiska ståndpunkter präglas av samma individualistiska och anti-samhälleliga hållning. Det enskilda barnets känslomässiga upplevelser framstår som primära, och uppfostran bör följaktligen ta sin utgångspunkt i barnets specifika natur. Vad gäller uppfostrans och utbildningens innehåll dominerar en pragmatisk syn: endast de praktiska, självvärda kunskaperna uppfattas som nyttiga och nödvändiga. Det partikulära och reduktionistiska sammanhanget utgör således utgångspunkten för Rousseaus uppfostringsideologi. Detta är dessutom indirekt kopplat till en passiv syn på barnets möjligheter att utvecklas bortom - eller att inhämta kunskaper som ligger bortom - sin specifika uppfostringsmiljö. Barnet och dess utveckling uppfattas som bestämt av de samhälleliga betingelserna.

Mot bakgrund av dessa tolkningar kan Rousseaus uppfostringslära i grova drag ses som ett exempel på en ramnedrivande pedagogik, vilken svarar mot kategori A. Utgångspunkten tas genomgående i ett reduktionistiskt, partikulärt sammanhang, och indirekt framstår de pedagogiska processerna som passiva utan möjlighet att aktivt kunna bidra till en kvalitativ utveckling av samhällets övergripande rammar.

Även om Rousseau själv aldrig i skrift refererar till antikens sofisterna, är likheterna dem emellan slående. Den kunskapsteoretiska skepticism och moralfilosofiska relativism som kännetecknar sofisternas lära, återfinns inom Rousseaus kunskapssyn. Och på samma sätt som sofisterna uppfattade samhällets lagar som ett hinder för individens "frihet", präglas Rousseaus samhällssyn av en grundläggande anti-samhällelig och pessimistisk hållning. När det gäller utbildning och uppfostran står elevernas och barnets känslomässiga upplevelser i centrum för såväl sofisterna som Rousseau. Gemensam är även den pragmatiska utbildningssynen: endast praktiskt användbara kunskaper framstår som nödvändiga, medan teoretisk skolning betraktas som onödig eller, som hos Rousseau, t o m farlig.

De praktiskt politiska konsekvenserna av såväl sofisternas som Rousseaus pedagogiska idéer tenderar bli en ramnedrivande, anarkistiskt präglad pedagogik. Samhällets övergripande rammar framstår som repressiva eller degenererade, och individens möjlighet att påverka samhällets utveckling är begränsad till,

i sofisternas fall, att riva ned existerande lagar och förordningar, och, i Rousseaus fall, att dra sig undan kontakt med samhället så länge som möjligt. I båda fallen är individens inflytande av en rent negativ karaktär.

Det finns knappast någon som förnekar att Rousseau spelat en avgörande roll inom framväxten av pedagogisk teori. Det råder emellertid inte samma enighet angående arten av hans inflytande:

"Noen ser i hans tanker uttrykk for menneskeåndens mest sublime høyder. Andre betrakter ham som primitivismens og kulturpessimismens apostel, som forkynner av et besnaerende og normoppløsende naturevangeliem, som en uansvarlig fantast som verken var i stand til å holde orden på sin egen tankeverden eller på sitt liv." (Myhre, 1976, s 210)

De olika uppfattningarna beror inte enbart på skilda utgångspunkter bland hans kritiker, utan också på Rousseau själv:

"Rousseau is the most maligned and most misunderstood figure in the history of education, and for this he has himself largely to blame." (Rusk, 1969, s 157)

Han älskar paradoxer, överdrifter och emotionellt laddade uttalanden. Hans skrifter präglas av bristande sammanhang och oklarheter. Detta hänger samman med att Rousseau som person var en stor paradox. Han var emotionellt instabil och moraliskt splittrad. I hans skrifter finner man ibland den ädlaste "idealist" med en fast tro på människans godhet. I sitt personliga liv var Rousseau en deprimerad pessimist (se Rousseaus självbiografiska verk, "Confessions", 1781, sv öv 1973).

B. John Locke.

1. Kunskapsteori.

I sitt filosofiska huvudverk "An Essay concerning Human Understanding" (1690/1894) undersöker Locke kunskapens ursprung och begränsningar. Han frågar: Vad är det mänskliga förståndets natur? Hur tillägnar sig människan kunskaper om världen? Kommer kunskaperna som ett resultat av yttre, enkla sinnesförnimmelser, eller existerar det hos människan inre, medfödda principer med vilka universella kunskaper kan uppnås?

"It is an established opinion amongst some men, that there are in the understanding certain innate principles, some primary notions, ..., characters, as it were stamped upon the mind of man; which the soul receives in its very first being, and brings into the world with it." (A a, Book I, Chapt I:1, 1894)

Enligt Locke existerar inga sådana inre, medfödda principer. Människans medvetande är vid födelsen som ett oskrivet blad,

som en tom tavla. På denna tavla uppstår så småningom idéer och kunskaper, vilka grundas på de erfarenheter som människan gör:

"Let us then suppose the mind to be, as we say, white paper, void of all characters, without any ideas: How comes it to be furnished? /.../ To this I answer, in one word, from experience. In that all our knowledge is founded; and from that it ultimately derives itself."
(Ibid, Book II, Chapt I:2)

Erfarenheterna kan vara av två slag: yttre, via människans fem sinnen, eller inre, via en förnuftsmässig bearbetning av sinnesintrycken. Trots att Locke förnekar existensen av inneboende, medfödda idéer, tog han inte steget fullt ut att förneka själva existensen av ett mänskligt förstånd eller förnuft. (75). För Locke representerar sinnenas perception den primära kunskapskällan, men därutöver erkänner han en viss typ av förnuftsaktivitet.

Vad karakteriserar då enligt Locke det mänskliga förnuftet? Han skiljer mellan enkla och komplexa idéer. De enkla tar sin utgångspunkt i sinnenas erfarenheter och utvecklas från perception till reflektion. Hos ett barn, t ex, uppstår enligt Locke alltid sinnesförmimmelserna först. Efterhand utvecklas förmågan att reflektera. Genom en abstraktions- eller generaliseringsprocess uppstår ur de enkla idéerna komplexa idéer. (76).

I grunden är enligt Locke det mänskliga förnuftet passivt. Som en tom tavla tar det emot intryck utifrån. (77). Denna passivitet hänger i sin tur nära samman med en annan viktig utgångspunkt i Lockes filosofi, nämligen att det enligt honom finns en absolut gräns för människans förmåga att tillägna sig kunskaper om världen. Syftet med "Essay" är ytterst att fastställa var denna gräns går:

"If by this inquiry into the nature of understanding, I can discover the powers thereof; how far they reach; to what things they are in any degree proportionate; and where they fail us, I suppose it may be of use to prevail with the busy mind of man to be more cautious in meddling with things exceeding its comprehension; to stop when it is at the utmost extent of its tether; and to sit down in a quiet ignorance of those things which, upon examination, are found to be beyond the reach of our capacities." (Ibid, Introduction:4).

Om människan, enligt Locke, fick kännedom om sina inre begränsningar, skulle hon lättare slå sig till ro och acceptera att vissa kunskaper är bortom hennes förstånd. Och på samma sätt om människan bara fick kunskap om hur långt hennes förstånd sträcker sig, och var gränsen går, skulle hon inte utifrån en (falsk) tro på universella kunskaper försöka fördjupa sig i frågor som hon ändå inte har förnuftsmässig kapacitet att lösa. Vi måste lära oss, säger Locke, "to content ourselves with what is attainable by us in this state" (ibid, Book I, Chapt I:4). Vi måste upptäcka "the horizon ... which sets the bounds between the enlightened and dark parts of things, between what is

and what is not comprehensible by us" (ibid, Book I, Chapt I:7).

Lockes kunskapsteori har stora likheter med Aristoteles kunskapsyn. Genom att utveckla en modern empiristisk kunskapsteori förde han den aristoteliska kunskapsynen vidare.

2. Människosyn.

Lockes empiristiska kunskapsteori är nära förknippad med hans samhällsfilosofi i stort. Den politiska auktoriteten var för Locke något som vilade på varje individs personliga omdöme och samtycke. Individen existerar inte för samhället, utan för sin egen skull. Locke gav uttryck för en klassiskt liberalistisk samhällssyn, som sätter individen i en motsatsrelation till samhället. Individen-i-sig kommer enligt honom i första hand och samhället i andra.

Under vissa omständigheter har folket enligt Locke rätt att avsätta sina herrar. Locke har därför ibland beskrivits som en av de första "revolutionsteoretikerna". Han var emellertid inte ute efter sin tids kapitalister eller att åstadkomma ekonomisk jämlikhet. Syftet var att försvara den privata äganderätten mot den politiska auktoriteten, mot staten. Han arbetade också aktivt för att införa och senare att försvara det politiska system, som enligt honom bäst svarade mot denna samhällsfilosofi, nämligen den engelska monarkin. (Jfr Curtis & Boulwood, 1975; Price, 1971; Smith, 1979.)

I många avseenden står Locke kvar i medeltidens skolastiska filosofi. Han delar t ex den grundläggande aristoteliskt skolastiska uppfattningen om tillvaron som en hierarki av stadier - en världsåskådning som för Locke mynnar ut i en religiös ändamålstanke. Varje individ äger enligt honom sin specifika och förutbestämda plats i systemet (jfr Aspelin, 1948).

Denna ändamålstanke bestämmer såväl Lockes syn på den mänskliga kunskapen som hans människouppfattning i stort. Människans utveckling bestäms av hennes (av Gud eller naturen) givna förutsättningar. Endast inom ramen för dessa är hon mottaglig och formbar (jfr Gay, 1971). Samtidigt poängterar Locke den stora betydelse som utbildningen har för människans utveckling. I sista hand är det utbildningen som avgör vad människan blir:

"...of all the men we meet with, nine parts of ten are what they are, good or evil, useful or not, by their education." (Locke, "Thoughts": 1, 1971)

3. Utbildningsteori.

Lockes utbildningsteori, såsom den framträder i "Some Thoughts concerning Education" (1693/1971), är direkt förbunden med hans samhällsfilosofiska uppfattning. Själva syftet med "Thoughts" kan sägas vara att presentera ett förslag till hur gentleman-naklassen bäst skall kunna överföra och bevara sin sociala

ställning i ett England som just genomgått en revolutionär omvandling (jfr Price, 1971). Lockes utbildningsteori är således i första hand inriktad mot bevarandet av ett specifikt samhälle, och utbildningens övergripande mål blir att garantera nationens fortbestånd. Samtidigt betonar han utbildningen som en individuell process, där individens personliga lycka står i centrum. Lärare bör därför i sin undervisning utgå från barnets natur och inre kapacitet, och sträva efter att försöka utveckla varje elevs naturliga anlag till dess absoluta gräns (se "Thoughts": 66). (78).

Utbildningens övergripande mål uppfylls bäst genom att alla samhällets medborgare å ena sidan garanteras personlig lycka. Å den andra skall medborgarna även göra nytta i samhället. Alla individer skall omfattas av denna strävan, men eftersom samhällets medborgare, enligt Locke, är av två skilda slag - de som äger egendomar ("gentlemen"), och de som arbetar ("workingmen") - måste deras respektive utbildning och uppfostran vara av olika art. (79). För gentlemannaklassens barn förordar Locke privatlärare. För arbetarklassens barn skisserar han en sorts arbetsskola. (80). Det viktigaste var att ge gentlemannaklassen en lämplig utbildning. Arbetarens lycka skulle garanteras av en korrekt utbildad gentlemannaklass, ty om de som äger egendomar-na får en kompetent utbildning, kan de sedan sörja för resten av samhället. (Jfr Gay, 1971; Price, 1971).

I "Some Thoughts concerning Education" ger Locke råd om hur ett barn från gentlemannaklassen bör uppfostras och utbildas. Utbildningens innehåll kan där indelas i: 1) fysisk fostran, 2) moralisk fostran eller karaktärsbildning, och 3) intellektuell bildning. För Locke, liksom för Aristoteles, finns det en tudelning mellan fysisk och intellektuell fostran. Förvisso går "a sound mind" och "a sound body" ihop, men de behandlas ändå som separata aspekter i hans utbildningsfilosofi. Den intellektuella fostran kommer enligt Locke i sista hand.

"You will wonder, perhaps, that I put learning last, especially if I tell you I think it the least part. ... Learning must be had, but in the second place as subservient only to greater qualities." ("Thoughts": 147, 1971)

Vissa bokliga eller intellektuella kunskaper var enligt Locke givetvis nödvändiga för att garantera samhällets fortbestånd. Han pläderar framför allt för nyttiga och användbara kunskaper som språk, samhällskunskap, politik, juridik, historia, samt en rad praktiska färdigheter som hantverk, trädgårdskötsel och bokföring.

Sammanfattande tolkningar.

Mot bakgrund av de tre pedagogiska frågeställningarna, kan Lockes kunskapsteoretiska, samhällsfilosofiska och utbildningsteoretiska tankegångar, såsom de här har presenterats, sammanfattas och tolkas på följande sätt:

1. Lockes kunskapsteori vilar på en grundläggande empiristisk uppfattning, dvs människan tillägnar sig kunskaper om verkligheten ytterst via sinnenas erfarenheter. Hennes förstånd arbetar från enkla, partikulära idéer till mer komplexa och övergripande. Liksom Aristoteles, förnekar han inte existensen av ett mänskligt förstånd, men det äger ingen aktiv kraft.

Detta resulterar i ett för Locke oöverstigligt dilemma. Å ena sidan förnekar han existensen av inneboende medfödda idéer: människans förnuft är vid födelsen som en tom tavla. Å andra sidan erkänner han existensen av en inre, mänsklig kapacitet. Gud själv har försett människans själ med vissa naturliga anlag: "God has stamped certain characters upon men's minds" ("Thoughts": 66, 1971) Det mänskliga förnuftet är aktivt, när det via en induktiv generaliserings- och abstraktionsprocess sätter samman enkla idéer till komplexa. Samtidigt är det passivt, när det gäller möjligheten att uppnå sanna, universella kunskaper, ty det finns enligt Locke en absolut gräns för vad som är möjligt för människan att förstå.

2. Locke företräder närmast en kluven syn på samhället och människan: Å ena sidan vilar samhället på varje individs personliga omdöme; Å andra sidan äger varje individ sin förutbestämda plats i det sociala systemet - en tudelning som hos Locke aldrig får en adekvat lösning. Hans uppfattning om människans natur äger stora likheter med Aristoteles människosyn. Å ena sidan framstår människan som formbar och aktiv, och genom utbildning har hon möjlighet att utveckla sina naturliga anlag. Å andra sidan kan individen utvecklas endast inom ramen för vissa (av Gud eller naturen) givna förutsättningar, vilka sätter en bortre, absolut gräns för hennes utveckling.

3. På samma sätt framstår utbildningen som en tudelad process. Den är både en samhällelig och en individuell process, och utbildningens mål och innehåll är kopplade till denna tudelning. Å ena sidan är utbildningens övergripande mål att garantera nationens fortbestånd, Å andra sidan står individens personliga lycka i centrum. Innehållet i utbildningen skall främst vara nyttiga, praktiska kunskaper. Bokligt vetande kommer sist. Möjligheterna för människan att aktivt förändra den övergripande samhällsprocessen, framstår härmed som begränsade. Människan har sin förutbestämda plats i universum, och kan varken med sin vilja eller med hjälp av kunskaper förändra detta faktum.

Mot bakgrund av ovanstående kan konstateras, att Lockes filosofiskt politiska och pedagogiska tankegångar, såsom de framträder i denna undersökning, har starka drag av kategori B, och kan följaktligen stå som ett exempel på hur en rambevarande pedagogik uttrycker sig inom upplysningstiden.

Likheterna mellan Locke och Aristoteles är påtagliga. Trots detta får man inte bortse från att det finns stora skillnader dem emellan. Den största skillnaden kommer sig av det faktum att det är nästan 2000 år mellan dem, och att de historiskt politiska sammanhangen därför är helt olika. Detta innebär t ex att de frågeställningar som stod i centrum under antiken var

helt annorlunda från dem som var gällande för Locke under upplysningstiden. För detta arbetes syfte har det emellertid varit relevant, att dra fram likheterna i Aristoteles och Lockes grundläggande utgångspunkter, och utifrån de tre ideala kategorierna framstår dessa som påfallande samstämmiga.

C. Gottfried Wilhelm Leibniz.

1. Kunskapsteori.

I "Nouveaux Essais sur l'Etendement Humain" (1704/1765; eng öv 1951a; sv öv 1959b) gick Leibniz till häftigt angrepp mot Lockes empiristiska kunskapssyn. Lockes tabula rasa-tes är, hävdade Leibniz, "only a fiction, which nature does not admit of and which has its foundation in the incomplete notions of the philosophers,..." (a a, Book II, Chapt I:2, 1951a). (81). Locke motsatte sig tanken, att det inte skulle finnas något i själen som inte har sitt ursprung i sinnena. Själva själen och det mänskliga förnuftet som sådant, menade Leibniz, måste undantas:

"... the soul itself and its affections must be excepted. Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu, excipe: nisi ipse intellectus." /Inget finns i intellektet som icke förut varit i sinnena, utom intellektet själv/ (Ibid, Book II, Chapt I:2) (82)

Det finns, enligt Leibniz, hos människan idéer eller "nödvändiga sanningar" som är medfödda och inneboende i själva det mänskliga förnuftets natur. De uttrycker sig som anlag, dispositioner eller vanor, och dessa tillägnar sig människan inte via sinnena men via förnuftet självt. "Man får visserligen inte inbilla sig att man utan möda och undersökning kan läsa dessa eviga förnuftslagar i själen som i en öppen bok", säger Leibniz (a a, 1959b, s 109). De inre, medfödda kunskaperna kommer fram endast när människan aktivt och kreativt uppmärksammar dem.

Visserligen är sinnena nödvändiga för att människan skall kunna tillägna sig kunskaper om verkligheten, menar Leibniz, men de räcker inte till för att ge henne enhetliga, universella kunskaper, "ty sinnena ger aldrig mer än enskilda fall, dvs särskilda eller individuella sanningar" (ibid, s 108). Alla enskilda fall, hur många de än är, räcker inte till för att fastställa övergripande, universella principer. De universella kunskaperna existerar oberoende av iakttagna fall och oberoende av sinness vittnesbörd.

Det mänskliga förnuftet existerar emellertid inte i ett vakuum, utan både sinnesintryck och personliga erfarenheter är nödvändiga och aktiva aspekter. Det dominerar emellertid alltid över konkreta sinnesförnimmelser och upplevda erfarenheter:

"Visserligen tillråder oss också förnuftet att i regel vänta oss att det som överensstämmer med en lång erfarenhet i det förflutna kommer att inträffa i framtiden"

den, men detta är för den skull inte någon nödvändighet eller ofelbar sanning, och följderna kan utebli då man minst väntar sig det om nämligen dess grunder förändrats. Av detta skäl förlitar sig den kloke inte så mycket härpå, utan söker (om möjligt) komma underfund med grunden till detta faktum för att kunna bedöma när man måste göra undantag. Ty förnuftet ensamt är i stånd att uppställa säkra regler...". (Ibid, s 110)

Dessa tankegångar finns även i andra skrifter av Leibniz. I ett arbete från 1702 (eng öv 1956a) om vilka kunskaper som kan existera oberoende av människans sinnesintryck, skiljer han mellan tre kunskapsnivåer: a) enkla sinnesintryck, b) sunt förnuft och c) rationellt förnuftstänkande.

"There are thus three levels of concepts: those which are sensible only, which are the objects produced by each sense in particular; those which are at once sensible and intelligible, which appertain to the common sense; and those which are intelligible only, which belong to the understanding." (A a, s 892)

Människan har ett intellektuellt förnuft, som inte har sitt ursprung i sinnenas upplevelser. Exempel på detta är de tankar människan har när hon tänker på sig själv:

"To think of some color and to consider that I think of it - these two thoughts are very different, just as much as color itself differs from the ego who thinks of it." (Ibid, s 891)

Redan antikens platoniker hade hävdad, påpekar Leibniz, att det finns intellektuella aktiviteter - i synnerhet det "jag" som tänker och som kallas för förnuft eller själ - som är jämförelsevis mer reella än existensen av sinneserfarenheter. Det är endast, menar Leibniz, vår bristande uppmärksamhet som förleder oss att tro att de senare är mer verkliga. Leibniz anti-empiristiska ståndpunkt och hans tro på ett inneboende, intellektuellt förnuft, kan sammanfattas i följande citat:

"... it is true that the senses are necessary to have definite ideas of sensible things, and experience is necessary to establish certain facts and even useful in verifying a kind of check, as it were. But the force of the demonstrations depends upon intelligible concepts and truths, for it is these alone which enable us to draw conclusions which are necessary;..." (Ibid, s 893)

2. Människosyn.

Leibniz uppfattning om människans natur och hans syn på individen som en intellektuell, kreativ varelse åskådliggörs tydligast med hjälp av monadbegreppet. Leibniz skrev "Monadologin" år 1714 (sv öv 1959c), som fick stor betydelse för den teoretiska utvecklingen inom en rad vetenskapliga discipliner. Genom monadbegreppet lades den ontologiska grunden till några av de

mest moderna vetenskapliga perspektiv som finns idag (jfr Agassi, 1968; Carr, 1929).

Vad kännetecknar då en monad? Enligt Leibniz kan världen karakteriseras som en dynamisk och progressiv självutvecklande enhet bestående av ett sammanhängande system av aktiva komponenter, kallade monader. (83). Varje monad representerar inom sig alla andra monader, och monadernas självständighet och odelbara enhet utgör deras främsta kännetecken (jfr Ballauff, 1966). Samtidigt som alla monader är självständiga och handlar av egen kraft, står de i en självreflexiv utvecklingsrelation till allt.

"Detta samband mellan alla skapande ting eller denna anpassning av alla efter envar och av envar efter alla de andra gör att varje enskild substans innehåller relationer som uttrycker alla de andra, och att den följaktligen ständigt är en levande spegel av universum." (A a, 1959c, s 82)

Monaden är ingen passiv, sluten spegel av universum, utan en aktiv och levande mikrokosmos. Människan, betraktad som en monad, är utrustad med ett spontant och kreativt tänkande som påverkar hela universum. (84). Som en monad representerar individen helheten, och varje förändring i helheten (universum, samhället) återverkar på alla individer. Allt vad som sker med en människa berör indirekt alla andra människor, och varje människa är delaktig i allt och ingen kan undandra sig sitt ansvar för helheten.

Varje monad är också unik. Genom grad av medvetenhet, bildning och "klarhet" skiljer sig människorna från alla andra väsen, och varje individ från varje annan individ. Denna stegvisa utvecklingsprocess sträcker sig från den dunklaste monaden, materia, till den klaraste av alla, Gud. (85). Människans bildningsförmåga är i princip obegränsad, och kunskapsutvecklingen sker på detta sätt stegvis i en oändlig skala från det dunkla, okända till en ökad klarhet och medvetenhet. (86).

Existensen av ett oändligt antal monader som universums fundamentala substans, har föranlett diskussioner om Leibniz bör betraktas som "pluralist" eller ej. Men oberoende av om själva beteckningen är rätt eller felaktig, är det viktigt att förstå, att alla monader är direkt relaterade till en enhetlig helhet, och därmed indirekt till varandra på ett lagbundet sätt. (87).

Individen står således i en ömsesidigt utvecklande relation till sitt samhälle. Hennes kreativa förmåga och hennes utvecklingsbarhet är, i princip, obegränsad. Med sin fria vilja kan hon aktivt ingripa i och utveckla inte bara sig själv och sitt eget samhälle, utan naturen som helhet. Inte endast den enskilda individen framstår som potentiellt oändligt utvecklingsbar, utan detsamma gäller samhället, naturen och hela universum.

3. Utbildningsteori.

Frågan om hur människan genom uppfostran och utbildning kan göras medveten om sitt ansvar för sig själv och för sitt samhälle, var kanske den som mest sysselsatte Leibniz (jfr Meyer, 1952). Utbildningens mål är å ena sidan en fullvärdig utveckling av en självständig personlighet, av en unik monad-individ; å andra sidan bör utbildningen bidra till hela samhällets utveckling. För Leibniz fanns det inte någon motsättning mellan dessa mål. Individen är en del av samhället, och det som gagnar henne, gagnar samtidigt samhället i stort; och tvärtom: det som bidrar till en positiv samhällsutveckling, är i grunden bra för den enskilda individen.

För Leibniz framstod konsten, vetenskapen och kunskaperna som positiva krafter med möjlighet att bidra till allmänt ökat välbefinnande för mänskligheten. Häri intar han den motsatta uppfattningen till Rousseau. I ett brev till tsar Peter I av Ryssland (1716; eng öv 1951b) skriver Leibniz:

"I nevertheless consider the arts and science as more elevated, and capable of increasing ... the welfare of mankind,...; the arts and sciences are the true treasure of mankind; they show the superiority of art over nature ..." (A a, s 596)

Frågan om utbildning var för Leibniz nära förknippad med övergripande samhällspolitiska frågeställningar. Vilket inflytande skulle kyrkan och staten ha över utbildningen, och vem skulle ha huvudansvaret? Skulle den skolastiska utbildningens metoder och innehåll finnas kvar, eller krävdes grundläggande förändringar i dessa? Vilket skulle placeras främst: teoretiska kunskaper eller praktiska erfarenheter?

Enligt Leibniz led det gamla utbildningssystemet av stora brister. Utbildningen hade blivit ortodox och rigid och hade inte hållit takt med samhällets utveckling. Leibniz kritiserade såväl Melanchtons ortodoxa, skolastiska aristotelism i det protestantiska Tyskland som jesuitskolornas thomistiska etik (jfr Meyer, 1952). Det fanns enligt Leibniz en stor klyfta mellan den teoretiska skolastiska utbildningen och de praktiskt nödvändiga kunskaperna. Ungdomar borde inte enbart studera poesi, logik och skolastisk filosofi, utan också realia, t ex historia, matematik, geografi, fysik och samhällskunskap. Han ville reformera undervisningen i riktning mot mer naturvetenskap och högre allmänbildning, och i flera skrifter rekommenderar han etablerandet av tekniska högskolor och av en mer rationell yrkesutbildning (jfr Smith, 1962).

Proportionen mellan teori och empiri, mellan teoretiska och praktiska kunskaper, var för Leibniz en av de viktigaste utbildningsteoretiska frågeställningarna, och hans strävan var att förena dessa två till synes motstridiga aspekter:

"... everything should be taught with more universality, emphasis and correctness than is now being done. /.../
... the theoreticians should be joined to the empiri-

cists in happy matrimony." (Leibniz; okänd källa, i Meyer, 1952, s 93)

Bildningens yttersta mål var för Leibniz en allians mellan teori och praktik, mellan religion och politik och mellan humanvetenskap och naturvetenskap. (88). Det kanske viktigaste målet för honom var, att försöka ena det vetenskapliga tänkandet till en sammanhängande helhet. Detta försökte han praktiskt förverkliga i sina planer för vetenskapliga akademier, och år 1700 grundades den första Akademin i Berlin med Leibniz som förste president (jfr Marc-Wogau, 1959). Genom en hög kvalitet på den allmänna utbildningen och genom en hög vetenskaplig nivå i de internationella akademierna, skulle utbildningen enligt Leibniz kunna bidra till en positiv, internationell samhällsutveckling.

Sammanfattande tolkningar.

Leibniz politiskt filosofiska och pedagogiska tankegångar - med avseende på de pedagogiska frågeställningarna - kan sammanfattas och tolkas på följande sätt:

1. Leibniz företräder en i alla avseenden anti-empiristisk kunskapssyn. Människan tillägnar sig kunskaper såväl genom sinnesintryck och personliga upplevelser som genom ett inneboende förnuftstänkande. Förnuftet dominerar emellertid över sinnes upplevelser och över ett vardagligt sunt förnufts-tänkande. Människan har således ett intellektuellt förnuft, som inte har sitt ursprung i sinnesförmålor. Detta rationella förnuft representerar den mest övergripande kunskapsnivån och svarar mot Platons högsta förnuftsnivå. Det framstår som i grunden aktivt och i princip oändligt utvecklingsbart.

2. Utifrån samma enhetliga helhetsperspektiv är individen enligt Leibniz en aktiv del av universum och av samhället i stort. Varje individ är unik och skiljer sig från alla andra individer. Samtidigt representerar hon inom sig varje annan individ och utgör således en levande spegel av universum. Leibniz syn på människan och samhället, såsom den uttrycks i "Monadologin", kan för det första tolkas som att människan och samhället utgör ett enda odelbart sammanhang, där ingen konflikterad motsättning kan råda (utan att detta leder till en lösning). För det andra framstår monad-människan som en aktiv, kreativ varelse med förmåga att påverka inte bara sin egen utveckling och sina egna levnadsvillkor, utan alla andras och naturen som helhet.

3. Frågan om uppfostran och utbildning har hos Leibniz en framträdande plats, men ingår samtidigt som en del i hans övergripande samhällspolitiska strävanden och kan ej betraktas skild från dessa. Utbildningen antas ha en direkt inverkan på samhällets utveckling, genom att en hög allmänutbildning och en hög vetenskaplig kvalitet kan bidra till allmänt ökat välbefinnande och en positiv internationell samhällsutveckling. Utbildningens mål och innehåll är följaktligen kopplade till människornas och samhällets gemensamma intressen.

Leibniz pedagogiska och filosofiskt politiska tankegångar, såsom dessa framträder i denna undersökning, kan anses svara mot innehållet i kategori C och följaktligen stå som ett exempel på hur en ramutvecklande pedagogik uttrycker sig under upplysningstiden.

I första hand representerar Leibniz utbildningsfilosofiska ståndpunkter en reaktion mot en dominerande aristotelism. Mot Aristoteles och Lockes tabula rasa-doktrin satte han Platons idé om ett inneboende förnuftstänkande. "The innate concept of Plato,..., are ... by far to be preferred to the blank tablets of Aristotle, Locke, and other recent exoteric philosophers" (Leibniz, 1707, eng öv 1956b, s 964).

Aristoteles och Locke hade sagt att ingenting finns i vårt förnuft som inte förut varit i sinnena, och Leibniz tillade: utom förnuftet självt. Han förde härmed den nyplatonska traditionen vidare, och likheterna mellan honom och Platon framstår i många avseenden som mycket stora. (Jfr t ex Leibniz tre kunskapsnivåer, såsom de finns beskrivna på s 94, med Platons tre kunskapsnivåer på s 73.) De skillnader som finns kan i hög grad förklaras av den nästan 2000-åriga tidsskillnaden och av de helt olika historiskt politiska sammanhangen.

Fastän många av Leibniz skrifter inte publicerades förrän långt efter hans död - en rad större filosofiska verk gavs inte ut förrän i slutet av 1800-talet - fick han stor betydelse för den vetenskapligt teoretiska utvecklingen inom såväl matematik och fysik som filosofi och samhällsvetenskap under 1700- och 1800-talen. När det gäller pedagogisk teori kom han att utöva inflytande på framför allt Immanuel Kant, Johann Gottfried Herder, Wilhelm Humboldt och Johann Friedrich Herbart.

Trots att Leibniz således haft en avgörande inverkan även på utvecklingen av pedagogisk teori, finns det i den pedagogiska litteraturen inte mycket skrivet om honom. I uppslagsverket "Encyclopedia of International Education" finns han nämnd två gånger, men endast mycket kortfattat. I det svenska "Psyko-logisk-pedagogisk uppslagsbok", ägnas han knappt en sida, medan Lockes pedagogik beskrivs på tre sidor och Rousseaus på drygt fyra. I traditionella böcker över pedagogikens historia upptar Lockes och Rousseaus pedagogiska idéer ofta 10-20 sidor, medan Leibniz avhandlas på vanligen 1-2 sidor (se t ex Grue-Sörensen, 1956; Myhre, 1976; Sjöstrand, 1966).

En förklaring till detta kan vara, att Leibniz betraktas som svåröverskådlig på grund av den stora mängd vetenskapliga skrifter och brev som han hann författa under sin livstid. En annan kan vara, att frågor om uppfostran och utbildning ingår som delaspekter i ett mer övergripande samhällspolitiskt och allmänfilosofiskt sammanhang. Detta kan ha bidragit till svårigheter att härleda en konkret pedagogisk teori. En tredje tänkbar förklaring är, att Leibniz filosofiska och politiska tankegångar har kritiserats och motarbetats av såväl aristoteliska Locke-anhängare som mer radikala Rousseau-sympatisörer.

DEL III: AKTUELLA PEDAGOGISKA RIKTNINGAR.

I del II tillämpades fyrfältsmodellen i en undersökning av pedagogiska skolbildningar inom antiken och upplysningstiden. Här framgick att det var möjligt att med avseende på tre pedagogiska frågeställningar i grova drag urskilja grundläggande politiskt filosofiska strömningar inom pedagogisk teori i enlighet med kategorierna A, B och C. Sålunda svarade de undersökta aspekterna av sofisternas och Rousseaus utbildningsteoretiska ståndpunkter i stort sett mot definitionen av kategori A: ramnedrivande pedagogik, Aristoteles och Lockes mot B: rambevarande pedagogik och Platons och Leibniz mot C: ramutvecklande pedagogik. Detta innebar emellertid inte att det inte fanns någon skillnad med avseende på hur t ex en ramnedrivande pedagogik tog sig uttryck inom sofisternas respektive Rousseaus utbildningsteoretiska ståndpunkter. Det specifika uttrycks sättet var beroende av det historiskt politiska sammanhanget och betraktades utifrån detta.

Avsikten i del III är att undersöka om det är möjligt att urskilja idag aktuella pedagogiskt politiska strömningar enligt samma indelningsgrund. Finns det inom den pedagogiska vetenskapen en kunskapsteoretisk relativism eller skepticism och en individualistiskt grundad syn på människans relation till samhället, som skulle svara mot en ramnedrivande pedagogik, och hur uttrycker sig i så fall detta? Vad skulle en rambevarande och en ramutvecklande pedagogik representera idag?

Svaret på dessa frågor står i allmänhet inte att finna i en enkel överföring av sofisternas/Rousseaus, Aristoteles/Lockes och Platons/Leibniz pedagogiska tankegångar. På samma sätt som de historiskt politiska sammanhangen under antiken och upplysningstiden skiljde sig åt, är sammanhanget också idag helt annorlunda. För att undersöka om det är möjligt att urskilja en ramnedrivande, rambevarande respektive ramutvecklande pedagogik, är det därför nödvändigt att återigen utgå från de två dimensionerna som utgör grunden i fyrfältsmodellen, och till de tre ideala kategorier som dessa ger uttryck för (se s 44ff).

I de följande tre kapitlen har jag valt att närmare granska tre aktuella pedagogiska riktningar. I kapitel 6 undersöks den sk radikala, alternativa pedagogiken med rötter i den amerikanska progressivismen. Avsikten här är att dra fram en rad kännetecken för att undersöka i vad mån dessa svarar mot definitionen av en ramnedrivande pedagogik.

I kapitel 7 behandlas framväxten av den svenska reformpedagogiken. Den har tidigare förtjänstfullt granskats och kritiserats av flera svenska forskare (se t ex Isling, 1980; Marklund, 1980b; Richardson, 1978 och 1983). Avsikten med detta kapitel är emellertid inte att bidra med ytterligare en historieskrivning av den svenska skolans utveckling, utan att genom exempel dra fram vissa karakteristiska drag för att granska i vilken utsträckning dessa kan sägas svara mot definitionen av en rambevarande pedagogik.

I kapitel 8 behandlas L S Vygotskijs kulturhistoriska teori och den s k verksamhetsteorin. Avsikten här är att mot bakgrund av definitionen av en ramutvecklande pedagogik närmare undersöka deras teoretiska grund. Kan dessa tre riktningar i grova drag sägas svara mot definitionerna av de ideala kategorierna, och följaktligen stå som exempel på hur en ramnedrivande, rambevarande och ramutvecklande pedagogik kan ta sig uttryck inom modern pedagogisk teori?

Dessa tre pedagogiska riktningar representerar olika slags strömningar, teorier eller vetenskapstraditioner. I det första fallet handlar det om en till största delen icke-etablerad vetenskapstradition, som uttrycker sig som en protest mot det etablerade samhällets officiella utbildnings- och vetenskapspolitik. I det andra fallet är det just ett exempel på en sådan etablerad utbildnings- och forskningspolitik, som står i fokus för undersökningen. I det tredje fallet handlar det om en pedagogisk-psykologisk vetenskapstradition, som utifrån en kritik av en s k borgerlig eller västerländsk utbildnings- och vetenskapspolitik, lagt grunden till ett nytt teoretiskt angreppssätt för att lösa pedagogiska problem.

Riktningarna är inte jämförbara med varandra på samma sätt som sofisternas, Aristoteles och Platons respektive Rousseaus, Lockes och Leibniz pedagogiska tankegångar kunde kopplas till och ställas mot varandra. På ett mer allmänt plan representerar de emellertid tre olika sätt att närma sig den moderna pedagogikens vetenskapliga problem, vilka i sin tur inte kan frikopplas från aktuella utbildningspolitiska ställningstaganden. I detta avseende representerar de skilda pedagogiska "ideal" och vetenskapsteoretiska perspektiv, som kan undersökas utifrån samma metodologiska utgångspunkter som de pedagogiska skolbildningarna i del II.

6. RADIKALISM SOM RAMNEDRIVANDE PEDAGOGIK.

Inom modern s k radikal pedagogik finns ett stort antal representanter, som det är möjligt att undersöka. För att begränsa undersökningen, har jag valt ut dem som enligt min bedömning dels har haft ett avgörande inflytande på framväxten av den radikala strömningen, och dels ger en karakteristisk bild av hur den uttrycker sig inom modern pedagogisk teori.

Inledningsvis behandlas bakgrunden till den amerikanska progressivismens uppkomst och dess utveckling via William James pragmatism och John Deweys instrumentalism. Därefter drar jag fram vissa karakteristiska kännetecken inom A S Neills anti-auktoritära uppfostringsideal, Paul Goodmans anarkistiska utbildningsfilosofi, Ivan Illichs avskolningsideologi och David Coopers syn på familjen som en repressiv institution. Kapitlet avslutas med en diskussion om vad det är som i grunden binder samman dessa till synes olika representanter, och om de praktiskt-politiska konsekvenserna av den radikala pedagogikens teoretiska ståndpunkter. I den avslutande diskussionen finns även en kortfattad redogörelse för den s k alternativa pedagogiken och dess uttrycksformer.

Den amerikanska progressivismens uppkomst.

Den radikala pedagogiken, såsom den idag gestaltar sig, har sina närmaste historiska rötter i den s k amerikanska progressivismen. Progressivismen som en filosofisk och pedagogisk strömning, uppstod under slutet av 1800-talet i USA, och innefattade en rad filosofiska schatteringar, som går under benämningar som pragmatism, instrumentalism, experimentalism och naturalism. Den populära samlingsbeteckningen på denna till synes nya filosofiska skola blev progressivism (jfr Brubacher, 1966).

Progressivismen är inte en entydig strömning, och någon fast definition står inte att få. Den kom emellertid att få en avgörande betydelse för inriktningen av pedagogisk teori och praktik. Theodor Brameld - själv anhängare av progressivismens utbildningsideal och grundare av den s k filosofiska rekonstruktionismen under 1950-talet - konstaterar, att progressivismen fick ett större inflytande än någon annan utbildningsfilosofisk skola i 1900-talets USA:

"As a twentieth-century philosophy of education, progressivism has won the support of more outstanding American theorists than any competing philosophy. It has influenced foreign educators both of East and West. And it has affected practice on every level, from nursery school to adult forum. /.../ No teacher and no citizen earnestly concerned with the schools of America or of the world can ignore or pass lightly over this philosophy and what it means for culture and education." (Brameld, 1971, s 91)

Som en filosofisk och pedagogisk-politisk strömning representerar progressivismen en reaktion mot i första hand Johann Friedrich Herbart's pedagogik. Herbart, som var arvtagare till bl a Leibniz, Kant och Herder, byggde upp en psykologisk och pedagogisk teori utifrån en moralfilosofisk grund. Innehållet - till skillnad från undervisningsformen och den enskilda eleven - ställdes i centrum för undervisningen, och Herbart's efterföljare utvecklade en läroplansteori och undervisningsmetod med historieämnet som utgångspunkt. Efter år 1890 spreds de herbartianska tankegångarna genom hela USA, och omkring sekelskiftet hade praktiskt taget samtliga institutioner för lärarutbildning anammat många av herbartianismens grundidéer. (Jfr Mulhern, 1946 och Hartman & Lundgren, 1980). (89).

John Dewey - progressivismens främste företrädare - angrep redan tidigt (år 1895) de amerikanska herbartianerna. Utifrån en instrumentalistisk kunskapssyn anklagade han dem för att ställa de fasta kunskaperna i centrum. En modern pedagogik kan inte utgå från fasta kunskaper, utan kunskapernas värde måste enligt Dewey bestämmas av deras nytta (jfr Hartman & Lundgren, 1980). Han utgick härmed från pragmatismens kunskapssyn såsom denna hade framförts av Charles Peirce och William James.

William James och pragmatismen.

Pragmatismen i sin moderna form uppstod i slutet av 1800-talet, och är främst associerad med Peirce, James och senare med Dewey. Peirce skrev redan 1878 för "Popular Science Monthly" en artikel med titeln "How to Make Our Ideas Clear". Denna har fått representera den moderna pragmatismens första uttolkning. Först 20 år senare fick dessa idéer en ökad uppmärksamhet genom en föreläsning av William James (James, 1908; se äv Moore, 1961.) Denne gick i flera avseenden mycket längre i sin definition av pragmatismen än vad Peirce hade gjort, och det var James beskrivning som skulle komma att bli den förhärskande.

James menade att världen består av oberoende individer, som mer eller mindre slumpmässigt interagerar med varandra. Till skillnad från Hegel, som hävdade att helheten är primär, och att delarna endast kan förstås mot bakgrund av denna helhet, ansåg James att de partikulära delarna är primära, och att helheten inte är något annat än en mångfald av dessa (jfr Curtis, 1968). (90).

I sin presentation av pragmatismen ("Pragmatism", 1907; nytryck 1908), poängterar James att det egentligen inte är fråga om en ny filosofi:

"Pragmatism represents a perfectly familiar attitude in philosophy, the empiricist attitude, but it represents it, as it seems to me, both in a more radical and in a less objectionable form than it has ever yet assumed." (A s, s 51, min kurs).

I första hand representerade pragmatismen en metod att användas

för att lösa metafysiska dispyter.

"The pragmatic method is primarily a method of settling metaphysical disputes that otherwise might be interminable. Is the world one or many? - fated or free? - material or spiritual? - here are notions either of which may or may not hold good of the world; and disputes over such notions are unending. The pragmatic method in such cases is to try to interpret each notion by tracing its respective practical consequences." (Ibid, s 45)

Genom att söka identifiera de praktiska konsekvenserna av olika metafysiska ståndpunkter, skulle man kunna fastslå värdet av - och sanningshalten i - skilda idéer och uppfattningar. Sanning blev för pragmatikern en relativ sak - kopplad till empiriska fakta och till konkreta situationer:

"The pragmatist clings to facts and concreteness, observes truth at its work in particular cases, and generalizes. Truth, for him, becomes a class-name for all sorts of definite working-values in experience." (Ibid, s 68)

"True ideas are those that we can assimilate, validate, corroborate and verify. False ideas are those that we can not." (Ibid, s 201)

Pragmatismen kom att representera en uppfattning, där sanningen framstod som subjektiv och relativ till den enskilda individen och till det specifika sammanhanget. Det är omöjligt enligt den pragmatiska filosofin, att uppnå fasta kunskaper eller övergripande sanningar om verkligheten. Universella begrepp existerar inte i sig själva - de existerar endast i termer av de praktiska konsekvenser de har. Pragmatikern förnekar härmed själva existensen av övergripande, allmängiltiga värden: alla värden är för honom subjektiva och relativa till den enskilda individen (jfr Curtis, 1968; Curtis & Boultonwood, 1975; Moore, 1961).

Pragmatismens huvudprincip formuleras träffande av Curtis & Boultonwood (1975) på följande sätt:

"The main principle of pragmatism is that the personal and purposive character of thought must be taken into account in the formulation of any adequate philosophic theory. As thinking is influenced by human emotions and capabilities, it is impossible to establish any absolutes of truth, reality, and those other wide concepts which have always fascinated philosophers. The pragmatist defines a concept by acquiring what practical effects it involves in the way of experience and action, and he regards these effects as constituting the concepts themselves." (A a, s 471, min kurs)

Den kunskapsteoretiska och moralfilosofiska grund som pragmatismen vilar på, har påfallande stora likheter med sofisternas

grundläggande relativism. Detta har påtalats av en rad filosofer och pedagoger (t ex Brameld, 1971; Butler, 1968; Curtis, 1968; Ross, 1949). Ross (1949), t ex, skriver:

"Man is the measure of all things, for the pragmatist as for Protagoras, the sophist; and in his years of development the child is the measure of all things educational" (A a, s 139).

Det har t o m sagts, att sofisternas relativistiska kunskapsuppfattning utgör själva grunden till den pragmatiska filosofin (t ex Curtis, 1968). Pragmatismens historiska rötter kan även spåras till Rousseaus uppfostringsideologi, till Francis Bacons induktiva empirism och till August Comtes positivism (jfr Brameld, 1971; Butler, 1968). Utbildningsteoretiskt kom pragmatismen att resultera i en grundläggande tro på de praktiska erfarenheternas betydelse. Experimentella metoder borde få en framträdande roll i undervisningen, och elevernas praktiska aktiviteter sättas i centrum. Nyttiga och användbara kunskaper uppfattades som primära, medan teorier och övergripande kunskaper framstod som sekundära.

John Deweys instrumentalistiska kunskapssyn.

Även om det var James som på allvar införde den moderna pragmatismen, fick den störst betydelse för pedagogiken genom Deweys läror. För att skilja dennes pragmatism från Peirces och James, brukar man i stället tala om Dewey som instrumentalist. Hans grundläggande idé var nämligen, att tanken är ett instrument som människan använder för att lösa praktiska problem (jfr Curtis, 1968 och Moore, 1961).

Deweys pragmatiskt instrumentalistiska kunskapssyn innebar, att kunskaper i grunden är personliga och relativa till varje enskild individ. Följaktligen kan det inte heller finnas några övergripande, absoluta sanningar. (91).

I centrum för Deweys pedagogik stod den enskilda individens utveckling:

"The child is the starting-point, the center, and the end. His development, his growth, is the ideal. It alone furnishes the standard. To the growth of the child all studies are subservient; they are instruments valued as they serve the needs of growth. Personality, character, is more than subject-matter. Not knowledge or information, but self-realization, is the goal. /.../ Literally, we must take our stand with the child and our departure from him. It is he and not the subject-matter which determines both quality and quantity of learning." (Dewey, "The Child and Curriculum" (1902), 1956a, s 9)

Utgångspunkten för uppfostran och utbildning bör enligt Dewey tas i barnet eller eleven-i-sig; elevens personliga utveckling

är utbildningens mål. Överföring av kunskaper och ämnesinnehållet kommer i andra hand. Utbildningens mål kom således att ligga inom ramen för utbildningen som sådan; utbildningen skulle inte leda fram till något utanför själva utbildningsprocessen.

"... the educational process has no end beyond itself; it is its own end; and ... the educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming. (Dewey, "Democracy and Education" (1916), 1947, s 59)

"In our search for aims in education, we are not concerned, therefore, with finding an end outside of the educative process to which education is subordinate." (Ibid, s 117)

Uppfattningen om utbildningsprocessen som ett mål i sig, hänger samman med Deweys förnekande av universella sanningar (jfr Curtis, 1968). Endast de värderingar som eleven kan skapa för sig själv inom ramen för sina egna erfarenhetsmässiga upplevelser, erkänns som reella. Detta leder till att Dewey talar om individens utveckling som något gott i sig självt. Utveckling förblir emellertid ett innehållslöst begrepp, om man inte klargör vad utvecklingen avser, och om den inte relateras till ett mer övergripande sammanhang som ligger utanför eller bortom utbildningsprocessen som sådan.

Det är just en sådan typ av obestämd, icke-målinriktad utveckling som karakteriserar den s k progressiva utbildningen. Brubacher (1969) konstaterar:

"Progressive education is not progressive because it is making steady advance toward some definite goal but because it is growing in whatever direction a novelty emerging future promises most development." (A a, s 331-332)

Dewey gav i sina pedagogiska idéer stort utrymme åt den enskilda elevens fria tillväxt och utveckling. Han betonade nödvändigheten av att bryta mot den herbartianska kunskapsinriktade undervisningen och i stället arbeta med praktiska problem som eleverna kan komma att möta ute i samhället. "Learning by doing" blev metoden framför andra. Varje modern pedagogik måste enligt Dewey utgå från en relativ kunskapsuppfattning, där kunskapens värde bestäms av dess praktiska användbarhet. Denna nyttofilosofi blev det svar, som Dewey gav på frågan om hur kunskap väljs ut och organiseras för lärandet (jfr Hartman & Lundgren, 1980; se äv Lundgren, 1981).

Deweys pedagogiska idéer låter sig svårligen beskrivas på ett entydigt sätt. Det är heller inte möjligt att utan vidare klassificera hans pedagogik som tillhörande enbart den ena eller den andra kategorin. Hans svepande och diffusa språk har lämnat dörren öppen för skilda tolkningar, och hans vetenskapliga arbeten, som tidsmässigt sträcker sig från slutet av 1800-talet fram till hans död 1952, genomgår en rad förändrin-

gar.

Man kan emellertid konstatera, att för det första har Dewey tagit starkt intryck av Rousseaus barncentrerade undervisningsideal. För det andra kan man se en direkt koppling mellan Deweys "learning by doing" och Aristoteles kunskaps- och inlärningsteoretiska utgångspunkter (se s 68ff). För det tredje har han - åtminstone på ytan - inspirerats av Hegel och anlägger ett "dialektiskt" perspektiv på de problem han arbetar med. Sålunda tolkas ibland relationen mellan individen och dennes omvärld som en "dialektisk" process (jfr Hartman & Lundgren, 1980). Detta "dialektiska" växelspel sker emellertid för Dewey inom ramen för en obestämd och icke mål-inriktad utvecklingsprocess. Såväl individens som samhällets utveckling förblir odefinierad och utan mål. (92).

Det är i detta sammanhang varken möjligt eller önskvärt att ge en uttömmande beskrivning av Deweys pedagogiska tankegångar. Följande kännetecken kan dock noteras: Dewey står för en kunskapsrelativistisk uppfattning och en pragmatisk nyttofilosofi, som har stora likheter med sofisternas moraliska relativism och kunskapssteoretiska skepticism. På samma sätt som för Rousseau står barnet i centrum för utbildningen. Utgångspunkten tas således i ett partikulärt sammanhang, där individernas subjektiva upplevelser och relativa kunskaper dominerar. Detta gör det möjligt att beteckna åtminstone denna del av Deweys pedagogik som tillhörande kategori A: en ramnedrivande pedagogik.

Det kanske viktigaste i sammanhanget är emellertid den betydelse som Dewey - rätt eller felaktigt - fått som progressivismens lärofader. (93). Hans arbeten blev grundvalen för den radikala, progressiva pedagogiken i USA, och flertalet av de progressiva ideriktningar som efter sekelskiftet uppstod i olika länder, hämtade inspiration från Deweys skrifter. (94).

A S Neills anti-auktoritära uppfostringsideal.

Progressivismen innefattar emellertid ej enbart de utbildningsfilosofiska ståndpunkterna pragmatism, instrumentalism och experimentalism, utan även vad Brubacher (1969) kallar romantisk naturalism (jfr äv Brameld, 1971 och Hall-Quest, 1942). Många progressiva pedagoger finner stöd för sina utbildningsteoretiska ståndpunkter inte primärt i pragmatismens nyttofilosofi, utan i den rousseauanska "naturalismen".

Trots vissa olikheter mellan pragmatismen och den sk romantiska naturalismen, har de en rad gemensamma kännetecken, och utgångspunkterna är i hög grad detsamma. Barnet-i-sig och dess individuella utveckling utgör den primära utgångspunkten. Rousseau-anhängarna utgår mer specifikt från uppfattningen om barnet som gott i sig självt. Utbildningen skall därför inriktas mot att underlätta - inte ingripa i - barnets naturliga utvecklingsprocess. Utifrån denna utgångspunkt har man dragit slutsatsen, att vad än barnet strävar efter, är det gott i sig självt. Dess naturliga impulser och spontana intressen är

primära. Rousseaus pedagogiska idéer kom härigenom att ligga till grund för vad som i USA kom att gå under beteckningen "the child-centered school" (jfr Brameld, 1971). (95).

Idén att föräldrar eller lärare ej bör ingripa i eller styra barnets naturliga utveckling, den s k laissez faire-doktrinen, fick en kraftfull förespråkare i engelsmannen A S Neill. Han företrädde en i hög grad Rousseau-inspirerad utbildningsfilosofi, och grundade i början av 1920-talet i England "Summerhill" - den skola som årtionden senare skulle bli berömd för sin s k anti-auktoritära uppfostrings- och undervisningsmetod. (96). I boken med samma namn deklarerar han sin syn på barnet på följande sätt:

"My view is that a child is innately wise and realistic. If left to himself without adult suggestion of any kind, he will develop as far as he is capable of developing. Logically, Summerhill is a place in which people who have the innate ability and wish to be scholars will be scholars; while those who are only fit to sweep the streets will sweep the streets. ... I would rather see a school produce a happy street cleaner than a neurotic scholar." (Neill, 1960, s 4-5)

Barn bör så mycket som möjligt lämnas åt sig själva att fatta egna beslut - oberoende av vuxnas råd och anvisningar. Denna laissez faire-doktrin ligger enligt Hechinger (1973) mycket nära Rousseaus idé om den ädle vilden. För Neill, liksom för Rousseau, äger varje individ en inneboende godhet. Varje barn föds gott, och om det bara ges en "naturlig" och "fri" uppfostran utvecklas det till en god vuxen människa.

Av detta följer att det som barnet gör spontant och fritt är gott i sig självt. Frihet utgör här ett nyckelbegrepp. Avsaknaden av frihet i uppfostran är enligt Neill roten till vår sjuka och olyckliga civilisation - en samhällsuppfattning som har stora likheter med Rousseaus. Målet för uppfostran är, menar Neill, att bli lycklig: "I hold that the aim of life is to find happiness,..." (ibid, s 24), och med lycka avser han i princip samma sak som Rousseau, nämligen en inre känsla av välbefinnande:

"If the word happiness means anything, it means an inner feeling of well-being, a sense of balance, a feeling of being contented with life. These can exist only when one feels free." (Ibid, s 356)

Alla brott, allt hat i världen beror i sista hand på att människorna inte är lyckliga:

"No happy man ever disturbed a meeting, or preached a war, or lynched a Negro. No happy woman ever nagged her husband or her children. No happy man ever committed a murder or a theft. .../
All crimes, all hatreds, all wars can be reduced to unhappiness." (Ibid, s xxiii-xxiv)

Endast genom den s k självreglerande principen, genom en anti-auktoritär uppfostringsmetod, kan barnet uppnå lycka. Dvs, om barnet lämnas ensamt att göra vad det själv vill, utvecklas det till en lycklig och socialt harmonisk individ. Frihet och kärlek är vad barn behöver - inte skolkunskaper eller krav på fint uppförande.

Frihet och lycka - två av Neills viktigaste begrepp - vilar på en utpräglad relativistisk grund. Begreppen är riktningslösa och saknar ett definierat innehåll - varje enskild individs subjektiva känsloupplevelser blir bestämmande för deras innehåll. I sista hand är det individernas känslor som avgör vilket samhälle människan skall leva i. Bakom denna grundläggande individualistiska samhällsfilosofi döljer sig en passiv, skeptisk syn på människans möjligheter att aktivt förändra sina samhällsvillkor. Samhället framstår som en begränsning, som en repressiv ram, som förhindrar individernas individualistiska frigörelseprocess.

Samma skeptiskt relativistiska syn framträder när Neill talar om kunskaper. Om ett barn än ägde alla kunskaper i världen, skulle de ändå inte räcka till för att göra honom till en lycklig människa. Barnets personliga intressen bör vara bestämmande för kunskapsinhämtandet, och inläring bör ske genom egna erfarenheter. Neill opponerade sig mot den traditionella skolundervisningen och hävdade, liksom Rousseau före honom, att den överför en mängd onyttiga och irrelevanta kunskaper. Vad har en pojke som skall bli bilreparatör eller strumpförsäljare för nytta av matematiska ekvationer? Neill uttrycker här sin negativa inställning till teorier och teoretiska studier. Med "teori" avser han vanligen något abstrakt och verklighetsfrämmande, och ofta används termen för att antyda en motsats till vad som är "sant" eller verkligt, eller en motsats till det praktiska och konkreta (jfr Barrow, 1978).

Neill har otvivelaktigt tagit mycket starkt intryck av Rousseau. Bettelheim (1973) konstaterar:

"Neill's basic philosophy is naively Rousseauian, with the human infant born inherently good. If only evil society, especially his bad parents, were to let the child grow up naturally without anxieties and inhibitions, he would mature all on his own, into the most glorious human being." (A a, s 102)

Neill har emellertid också påverkats av Dewey. I sina skrifter från 1920-talet refererar han ofta till de mest framstående progressiva utbildningsforskarna, däribland Dewey, och det går en direkt linje från den amerikanska progressivismen till Neills anti-auktoritära uppfostringsideal (jfr Hechinger, 1973; Lawson, 1973). Medan vissa av progressivisterna var mer inriktade mot att utbildningen skulle leda till en reformistisk förändring av det givna samhället, var de mer radikala bland dem inriktade mot att skolan kunde användas som ett instrument för en mer genomgripande social förändring eller t o m revolution.

I detta avseendet hör Neill till de mer radikala progressivisterna, och hans pedagogik kan närmast sägas ingå i den filosofiska anarkistiska traditionen (jfr Hopkins, 1976; Kirschner, 1974; Spring, 1975). (97). Det yttersta syftet med Summerhill-skolan var att hjälpa barn och ungdomar att frigöra sig från en förtryckande social institution; dvs den traditionella skolan. Neill kom här att vara en förebild för 1960-talets anarkistiska avskolningsideologi med Paul Goodman, Everett Reimer och Ivan Illich som dess främsta förespråkare. (98).

En anarkistisk utbildningsfilosofi (Paul Goodman).

En av de tidigaste förespråkarna i USA för lokala, självstyrande skolor var Paul Goodman. Goodman kom att få ett kanske större inflytande än någon annan över studentrörelsens utveckling i USA under slutet av 1960-talet (jfr Summerhill, 1973). Han var en direkt efterföljare till Dewey och Neill och samtidigt en av de första som började ifrågasätta själva existensen av utbildnings- och skolsystemet som sådant. År 1960 gav han ut "Growing up Absurd", följt av "Compulsory Miseducation" (1962, nytryck 1971). Som en erkänd anarkist inom skolans värld lade han den politiska grunden för den amerikanska avskolningsrörelsen (jfr Lister, 1974a och Simon, 1978).

Skolan som sådan, menar Goodman, har mycket liten betydelse för utvecklingen av yrkeskompetens (Goodman, 1971; se äv 1973). Undervisning är till stor del en falsk föreställning: "My bias is that 'teaching' is largely a delusion" (Goodman, 1973, s 208). På arbetsplatser presterar avhoppare från skolan lika bra som de som gått ut high school. Anledningen till detta är, menar Goodman, att i ett teknologiskt avancerat samhälle som USA eller Västeuropa, blir skolan i första hand en förvaringsplats: "The function of the school is to baby-sit the young and police them" (ibid, s 210). Skolan kan jämföras med fängelser och mentalsjukhus:

"Like jails and insane asylums, schools isolate society from its problems, whether in preventing crime, or in curing mental disease, or in bringing up the young." (Ibid, s 206)

Utbildningssystemet isolerar eleverna från samhällets aktiviteter, och skolan lever vidare endast för sin egen skull. Kunskapsinhämtning bör i stället ske via sk "incidental education", dvs, genom ett sporadiskt deltagande i samhällslivet. På detta sätt kan eleverna tillägna sig de nödvändigaste kunskaperna. Liksom sina föregångare, Rousseau och Neill, betraktar Goodman teoretiska kunskaper med stor skepsis. Man har överdrivit betydelsen av läskunnighet, hävdar han, och människor kan mycket väl leva ett innehållsrikt liv utan att vara läs- och skrivkunniga. De flesta skolor skulle helt enkelt kunna stängas. Inga barn över 12 år ålder behöver gå i skola, och för barn under 12 år är Summerhill en bra förebild:

"To provide a protective and life-nourishing environment

for children up through age twelve, Summerhill is an adequate model. /.../ Probably, an even better model would be the Athenian pedagogue touring the city with his charges; but for this to work out, the streets and the working-places of the city will have to be made safe and more available than it is likely they will be." (Ibid, s 220)

Små Summerhill-skolor - eller "mini-skolor" (jfr Goodman, 1974) - är under omständigheterna det bästa alternativet för grundskoleelever. Med "mini-skolor" avser Goodman decentraliserade småskolor (med förslagsvis ca 28 elever på 4 vuxna), där varje skola administreras av föräldrar och personal. Dessa är också bäst för de fattiga, svarta barnen: "Black communities should run their own schools, and they should run them on the model of Summerhill" (Goodman, 1973, s 214).

I Goodmans anti-auktoritära mini-skolor behövs inga formella ämnesområden och ingen fast läroplan. Goodman, liksom Neill, utgår från, att om barn bara får tillgång till en positiv omgivning och ges frihet och kärlek, kommer de spontant att intressera sig för det som är bäst för dem (Goodman, 1974).

På samma sätt som sina föregångare ger Goodman uttryck för en starkt anti-samhällelig hållning. Människans natur kan enligt honom inte komma till sin rätt i ett urbant och teknologiskt högt utvecklat samhälle. (99). Goodman skrev således inte bara om problemet med skolan, utan hela det moderna samhället stod i fokus för hans intresse. Han var bl a en av de ledande talesmännen för ett decentraliserat samhälle. På samma sätt som han propagerade för lokala, självstyrande skolor, talade han om en decentralisering av industrin för att individen skulle få direkt kontroll över teknologins användning. Och det enda sättet att förändra den negativa samhällsutvecklingen var enligt Goodman att förändra själva grunden för utbildning (Goodman, 1960).

Hos Goodman blandas en anti-samhällelig uppfattning med en Deweyliknande vision om ett bättre, mer demokratiskt samhälle (jfr Barrow, 1978). Traditionell skolutbildning, liksom teoretiska kunskaper, industri, teknologi och det urbana samhället - i princip alla moderna, sociala institutioner - framstår för Goodman som repressiva ramar, som hindrar individernas frigörelse och självständighet. Dessa måste följaktligen rivas ned och ersättas med lokala, självstyrande enheter.

Ivan Illich och avskolningsideologin.

Många s k radikala progressivister har följt i Deweys, Neills och Goodmans spår. I början av 1970-talet växte sig friskolnings- och avskolningsrörelsen allt starkare, främst i USA. Den spreds sedan vidare till Västeuropa, där den delvis fick ett nytt ansikte. Den som mer än någon annan framstår som ledaren för denna avskolningsrörelse är Ivan Illich. I "Deschooling Society" (1971; nytryck 1973) hävdar Illich, att skolan som

institution har spelat ut sin roll. Skolorna har inte längre någon avgörande inverkan på elevernas kunskaps- och personlighetsutveckling, och deras existens grundar sig enbart på en falsk föreställning om att kunskaper är ett resultat av undervisning. Det mesta vi kan, har vi lärt oss utanför skolan, menar Illich. Och eftersom skolorna inte kan upprätthålla sin funktion att lära ut kunskaper, har de enligt honom inte längre något existensberättigande.

Medan Goodman hade påpekat, att skolan misslyckats och inte är värd att bevaras annat än i form av mini-skolor, för Illich saken ett steg längre. Det är inte bara så, att skolan inte lyckas förmedla kunskaper till eleverna, utan skolan har en dold läroplan som innefattar överföring av konformistiska sociala värderingar. Inom skolan sker både en social klass-selektion och en indoktrineringsprocess. Skolan utför idag den trefaldiga funktionen som under hela historien har kännetecknat mäktiga religiösa institutioner:

"It is simultaneously the repository of society's myth, the institutionalization of that myth's contradictions, and the locus of the ritual which reproduces and veils the disparities between myth and reality. /.../ We cannot go beyond the consumer society unless we first understand that obligatory public schools inevitably reproduce such a society, no matter what is taught in them." (Illich, 1973, s 43-44)

Men, tillägger Illich, vi kan inte börja reformera utbildningen, om vi inte först inser att varken de individuella kunskaperna eller jämlikheten i samhället kan förbättras genom skolningens ritual. Den allmänna obligatoriska skolan återskapar ett specialiserat och centraliserat konsumtionssamhälle - oberoende av vad som lärs ut i skolorna. Illichs analys av utbildningssystemet sträcker sig således långt utanför själva utbildningen som sådan.

"My analysis of the hidden curriculum of school make it evident that public education would profit from the deschooling of society, just as family, life, politics, security, faith and communication would profit from an analogous process." (Ibid, s 10)

"Everywhere not only education but society as a whole needs 'deschooling'." (Ibid, s 10)

Om - och när - denna avskolningsprocess väl sätts igång, skulle alla våra större institutioner bli sårbara:

"It is evident that the structural inversion of our major institutions will either happen for several of them more or less together or it will not happen at all. /.../ Once the veil of illusion has been thrown aside, all major institutions as at present constituted become vulnerable. As the school is already undergoing inversion, possibly the health services monolith is next most accessible, with transportation and housing

becoming open to attack at the same time." (Illich, 1976a, s 35)

Illichs budskap om "av-skolning" innebär således en uppmaning om "av-institutionalisering", en "nedrivning" av (i princip) alla befintliga institutionella ramar (se äv Illich 1976b; 1978; Illich & Verne, 1976). Denna otvetydigt anarkistiska hållning hänger samman med Illichs allmänna samhällsuppfattning. För honom - liksom för en rad andra progressivister eller radikaler före och efter honom - framstår det moderna centraliserade och specialiserade konsumtionssamhället som enbart av ondo. Den "lilla" människan styrs av manipulativa och "omänskliga" institutioner, och det förflutna decentraliserade samhället framstår som mer mänskligt. I enlighet med dessa tankegångar förespråkar Illich vad han kallar en "kulturell revolution" - dvs, en total omvandling av hela samhället genom en nedrivning av i princip alla sociala institutioner eller ramar. Det handlar inte om att försöka förbättra redan existerande institutioner - endast en total nedrivning framstår som en adekvat lösning.

Medan Neill och delvis Goodman såg de fria, alternativa skolorna som en tänkbar lösning, representerar dessa för Illich endast ytliga, reformistiska förändringar. "Free schools,..., produce the mirage of freedom" (Illich, 1976b, s 43). Det räcker inte med att införa smärre förändringar, som t ex att ersätta gamla ämnesområden med moderna kurser i afrikansk kultur, i Nordamerikas imperialism eller i kvinnans frigörelse; eller att låta den passiva inlärningsmetoden ersättas av aktivt elevdeltagande; eller att byta ut gamla skolbyggnader mot nya inlärningscentra; eller att låta den svarta och fattiga befolkningen själv administrera och styra sina skolor. Inga sådan ytliga lösningar kan komma till rätta med problemet om den dolda läroplanens effekter och skolans ritualiserande konsekvenser (Illich, 1976b). Varje medveten och planerad målsättning för utbildningen kan aldrig bli något annat än ett hinder för en reell avskolningsprocess - "a permanent education policy will never be anything but a trap for any plan for deschooling society" (Illich & Verne, 1976, s 13).

Illich förespråkar i stället en fullständig individuell valfrihet. (100). Rent konkret föreslår han ett nationellt utbyggt system av "bildningsnätverk", (learning webs), lätt tillgängligt för allmänheten, som skulle bestå av faktainformationer utlagda på databanker. Dessa skulle ersätta böcker, och alla skulle på detta sätt få tillgång till önskad information. (101). (Vem som skulle övervaka dessa bildningsnätverk, och vilken information som skulle matas in där, går däremot Illich inte in på.) (102).

Illich ger i sin avskolningsideologi uttryck för en utpräglad skeptisk, relativistisk uppfattning, där varje planerad förändring av utbildningssystemet på förhand är dömd att misslyckas. Innehållet i utbildningen har ingen betydelse för en förändring av samhället - kunskaperna framstår som "passiva" gentemot samhällets utveckling. Hans anarkistiska utbildningsfilosofi hänger nära samman med en extremt individualistisk samhällssyn,

där den slutliga lösningen på utbildningens och på samhällets problem ligger i en nedrivning av alla existerande ramar.

Familjen som en repressiv ram (David Cooper).

Goodman och Illich utgör exempel på utbildningsideologer som under slutet av 1960-talet och början av 1970-talet propagerade för en radikal, ramnedrivande pedagogik. (103). Motsvarande synsätt inom uppfostrans område uttrycktes inom den anti-auktoritära uppfostringsideologin och den allmänna "låt-gå-uppfostran". Innehållet i dessa uppfostringssätt karakteriserades av en omedelbar behovstillfredsställelse, utan vägledande normer eller regler - utan disciplin. Familjen som social institution betraktades som en repressiv ram och som en föråldrad kvarleva som hämmar individens frigörelse och skapar och förstärker psykiska problem.

Detta kritiska och radikala synsätt ifrågasatte om skolan och familjen överhuvudtaget skulle betraktas som nödvändiga sociala institutioner. I stället uppfattades de som begränsande, repressiva ramar. Eftersom utbildningssystemet och familjestrukturen endast framstår som verktyg för en legitimering av samhällets rådande existensvillkor och härigenom bidrar till att upprätthålla och förstärka grundläggande sociala orättvisor, blir lösningen att riva ned skolans och familjens institutionella ramar - och i sista hand att riva ned ramarna för samhället i stort.

David Cooper genomför en analys av familjen som har stora likheter med Illichs analys av skolan. I boken "The Death of the Family" (1971, nytryck 1973), menar han att familjen som en social institution inte längre har något existensberättigande. Han följer inte det faktum att "död åt familjen" endast är en metafor för "död" åt alla sociala institutioner. Familjeformen finns kopierad i de sociala strukturer som kännetecknar fabriker, fackföreningar, skolor, affärsföretag, kyrkor, de politiska partierna och regeringsapparaten, krigsmakten, de allmänna sjukhusen och så vidare. Att "riva ned familjen" innebär "a destructuring that will be so radical, ..., that it demands a revolution in the whole society" (ibid, s 24). Denna "reconsideration must issue from micro-social experience" (ibid, s 65) - "from the micro-political base of personal liberation" (ibid, s 66). Det är bara "to liberate ourselves personally by a Madness Revolution" (ibid, s 106).

När det gäller hur denna "nedrivning" ska gå till, är Cooper tydligare i sina anvisningar än Illich, som beskylls för ovilja att besvara frågor från lärarhåll om vad som faktiskt bör göras (jfr Lister, 1976). För Cooper är saken enkel: "All we have to do about the first world /dvs i-länderna; min anm/ is to stop it" (ibid, s 107). "We have to paralyse the functioning of each family, school, university, factory, business corporation, television company, film-industry segment..." (ibid, s 123). "This is where acutely posed strikes, bombs and machine guns will have to come in" (ibid, s 122). Coopers

anarkistiska synsätt - som förvisso är mer utpräglad än Illichs, men ändå vilar på samma grund - resulterar i ren terrorism.

Avelutande diskussion.

Förutom Neill, Goodman, Illich och Cooper kan man i raden av så kända radikala pedagoger också nämna Paolo Freire, John Holt, Neil Postman, Charles Weingartner och Everett Reimer (jfr Barrow, 1978; Sanchez, 1976). (104). Gemensamt för dem är att de i grunden går tillbaka till Rousseaus vision om en primitiv utopi, och att de delar hans missnöje med samhället och med skolans traditionella undervisning. De är också naiva och sentimentala. Det förflutna, decentraliserade samhället framstår som idealt och eftersträvarsvärt, medan städer och industrialisering antas leda till stress, aggressioner och till olyckliga människor. De är misstänksamma mot boklig lärdom och anser det vara mer mänskligt och värdigt att arbeta med händerna - fast utanför industrin. Individernas känsloupplevelser och personlig lycka värderas högt, och framstår ibland till och med som människans högsta mål. På ett vagt sätt uttrycker de en positiv uppfattning om allt som är "naturligt", "spontant" eller "smått" (jfr Barrow, 1978).

När man läser deras skrifter framträder en rad svårigheter. Ett problem är att de ofta använder ett uttryckssätt, som är fullt av känslouttryck och motsägelser. Enligt Barrow (1978) finns:

"... a steady flow of reductionism, argument by analogy, retreat into metaphor, obscurity masquerading as profundity, jargon, assertion without the backing of evidence, and conceptual ambiguity." (A a, s 177)

"... they generalise from the particular at the drop of a hat, they confuse average with typical, and they commit the naturalistic fallacy with alarming regularity." (Ibid, s 178)

När det gäller Neill, t ex, säger Barrow, är det anmärkningsvärt så ofta han extrapolerar från isolerade, enstaka fall till allmängiltiga principer. Utifrån påståenden om ett barns negativa inställning till bokinlärning, drar han slutsatsen att denna uppfattning gäller alla eller flertalet elever. För Neill räcker det att konstaterar en sak en gång - sedan är det sant.

Ett annat problem som dessa radikaler ställs inför, är den fundamentala kontradiktionen mellan deras ideal, dvs vad de säger sig sträva efter, och deras förslag till vad som faktiskt bör göras. I varierande utsträckning önskar de, och säger sig hoppas på, att kunna bidra till ett mer rättvist, jämlikt och demokratiskt samhälle. I grunden är de emellertid extrema individualister, och denna individualism går svårligen ihop med dessa ideal. Förslagen om avskolning av samhället, upplösning av samhällets sammanhängande produktionsstruktur, inrättande av lokala självstyrande enheter, etc, kan leda inte bara till

socialt kaos och anarki, utan också till korporativism, terrorism och fascism.

Oförmågan - eller oviljan - att genomsöka dem på denna punkt är genomgående för en rad av deras kritiker. Gintis (1976), t ex, ger en på ytan ganska hård kritik av Illichs avskolningsideologi. I grunden delar han emellertid många av Illichs åsikter om samhället (jfr Hedman, 1979). Det avancerade industrisamhället är för Gintis ett samhälle i framskriden upplösning och förfall. Idealet för honom, liksom för Illich, är "lokalsamhällen", dvs samhällen som styrs genom lokala beslutsmekanismer och som är "statiska och orörda av modern teknologi" (Gintis, a a, s 214). (105).

Den radikala pedagogiken uppstod närmast som en reaktion på - eller kanske snarare fick sin stora uppmärksamhet på grund av - reformpolitikens oförmåga att komma tillrätta med grundläggande problem inom de sociala och pedagogiska institutionerna. Den progressiva utbildningen, menar Goodman (1973), representerar "a series of reactions to a school system that has become rigid" (ibid, s 213). Progressivismen står för en politisk rörelse: "Progressiv education emerges when the social problem is breaking out" (ibid, s 213). När skolan inte längre klarar av att tillfredsställa de förväntningar som de nya samhällsvillkoren ställer, sker en politisk reaktion.

Vid mitten av 1960-talet intensifierades kritiken av skolan i USA. Man ansåg att skolan hade misslyckats, att kunskapsstandarden låg långt under vad man kunde begära. Man upptäckte t ex att oroväckande många ungdomar, efter 8-10, eller t o m 11-12 skolår, var närmast funktionella analfabeter (jfr Husén, 1977). Längre hade man hoppats på att utbildning i nationell skala med rätt utformning skulle vara medlet för att uppnå "freedom, justice, equality and happiness" (Barrow, 1978, s 179). Den växande kritiken från det s k radikala hållet representerade en reaktion på en allt större känsla av att dessa förhoppningar var fåfänga och ouppnåeliga. Vid detta läge kom Ivan Illichs budskap om avskolning av samhället som ett direkt svar på lärarnas och elevernas personliga missnöje och desillusionering (jfr Gintis, 1976).

Många av de tankegångar som avskolningsideologin gav upphov till, kom att etableras i 1970-talets USA. Lister (1976) nämner en rad exempel på utbildningsreformer i USA, som på olika sätt kom att stödja avskolningsideologin. (106). Denna pedagogiska strömning spred sig också långt utanför USA:s gränser (jfr Elias, 1976; Engeström, 1976) och antog då en delvis uppmjukad hållning. Men även om de anarkistiska tendenserna inte blev lika utpräglade som hos Illich eller Cooper, har en mer eller mindre klart identifierbar ramnedrivande pedagogik överlevt och delvis också accepterats och etablerats.

I Norden går en sådan pedagogisk strömning under den allmänna beteckningen alternativ pedagogik. Alternativ pedagogik utgör närmast en samlingsbeteckning på en bred strömning, som även brukar benämnas kritisk pedagogik, frigörande pedagogik, progressiv pedagogik, anti-auktoritär pedagogik, elevcentrerad

pedagogik, dialogpedagogik, etc (jfr Kvale, 1983).

Denna beteckning är emellertid problematisk. För det första rymmer den förslag till lösningar som ligger såväl inom den etablerade skolans ram (t ex dialogpedagogiken) som utanför (t ex olika friskolor). För det andra säger beteckningen ingenting bestämt om innehållet i denna pedagogik. Montessoripedagogiken, t ex, brukar ibland betecknas som en "alternativ pedagogik". Detta är en korrekt beteckning när det gäller dess form som ett alternativ till traditionell skolundervisning, men felaktig när det gäller dess innehåll, om man innehållsmässigt associerar till den ramnedrivande pedagogiken. Montessoripedagogiken är i grunden kunskapsinriktad, och individorienterad endast utifrån ett övergripande perspektiv, där individen framstår som en aktiv agent i den samhälleliga utvecklingsprocessen (se t ex Montessori, 1979). (107). När jag här använder beteckningen alternativ pedagogik, avser jag endast den pedagogiska strömning, som innehållsmässigt svarar mot den ramnedrivande pedagogiken.

I första hand representerar den alternativa pedagogiken en protest mot den traditionella, etablerade pedagogiken. Mot den gamla skolans lärarstyrning och kunskapsinriktade pedagogik, ställs en elevstyrd och problemorienterad undervisning. Den löst strukturerade utbildningen med fria tillvalssämnen ses som ett alternativ till en hårt styrd läroplan med obligatoriska ämnen. På universitetsnivå eftersträvar den alternativa pedagogiken privatiserande sociala relationer i smågrupper och individuell handledning i stället för offentliga föreläsningar och seminarier. Diffusa examinationsformer med hemuppgifter och grupparbeten förordas framför formell examenskontroll. (Jfr Kvale, 1983)

Delar av en sådan alternativ pedagogik kommer idag till uttryck inom bl a projektorganiserade studier på universitetsnivå i Danmark (jfr Kvale, 1983; Vaage, 1981) och Norge (jfr Dale, 1981a) samt på förskolenivå i Sverige (jfr Vaage, 1981). Dess faktiska konsekvenser är emellertid svåra att fastställa. Trots att det på vissa håll har praktiserats en alternativ pedagogik sedan mitten av 1970-talet, finns ännu inga systematiska forskningsresultat, som möjliggör en övergripande utvärdering.

Kvale (1983) - som bygger på fyra "krisrapporter" från Norge och olika delar av Danmark - menar, att införandet av en alternativ pedagogik har lett till social anomi, facklig stagnation och professionell dequalificering (jfr äv Dale, 1981b). (108). I stället för att främja en inre inlärningsmotivation hos eleven, tycks t ex det fria tillvalssystemet snarare leda till social förvirring och normlöshet. Den frihet och de utvecklingsmöjligheter som en anti-auktoritär studiestruktur antas leda till, tenderar i stället att innebära en frihet endast för dem som är starka nog att kunna hävda sina egna intressen. De privatiserade arbetsformerna med individuell vägledning bakom stängda dörrar hindrar en offentlig innehålls- och ämnesdiskussion. Den offentliga och öppna maktutövning från lärarhåll inom traditionell undervisning ersätts inom den alternativa pedagogiken av en dold eller osynlig maktutövning (jfr Bernstein,

1977).

Oberoende av om denna pedagogiska strömning går under beteckningen progressivism eller kallas radikal eller alternativ pedagogik, finns vissa bestämda likheter. För det första tas den metodologiska utgångspunkten konsekvent i ett reduktionistiskt, partikulärt sammanhang. Individuella interaktioner utgör vetenskapens objekt, och studier av enskilda individer framstår som mer relevanta än övergripande, samhälleliga eller teoretiska problem. I vissa fall framträder ett närmast extremt individualistiskt perspektiv, som i sin tur är kopplat till en utpräglad negativ uppfattning om (det existerande) samhället.

För det andra framstår de pedagogiska processerna som passiva, i den bemärkelsen att de inte anses kunna ha någon positiv inverkan på utvecklingen av samhället i stort. Skolan och familjen framstår som repressiva ramar, som begränsar den enskilda individens personliga utveckling och frigörelse. På samma sätt framstår utbildnings- och uppfostringsprocessen som passiv, genom att den huvudsakligen anses bidra till en legitimering och en reproducering av de sociala och pedagogiska institutionernas existens.

I sin mest utpräglade form representerar denna pedagogiska strömning ett vetenskapsfilosofiskt skeptiskt och relativistiskt perspektiv, där individernas subjektiva värderingar och personliga kunskapsupplevelser står i centrum. Kunskaper om verkligheten grundar sig på subjektivt bestämda uppfattningar, relativt till varje enskild individ. Den moralfilosofiska relativism och kunskapsteoretiska skepticism, som under antiken präglade sofisternas pedagogik, återfinns nu inom pragmatismens och den radikala pedagogikens ideal.

Samtidigt återfinns här Rousseaus individualistiska och anti-samhälleliga hållning. Skolkunskaper, teoretiskt kunnande och böcker överhuvudtaget blir något negativt i sig. Utbildningssystemet, skolorna och indirekt hela samhället, bör, inte bara förändras i grunden, utan t o m rivas ned. De praktiskt-politiska konsekvenserna av denna ramnedrivande pedagogik tenderar leda till anarkism - och i dess mest extrema utformning till ren terrorism.

7. REFORMPOLITIK SOM RAMBEVARANDE PEDAGOGIK.

Den rambevarande pedagogiken, såsom den definierats i kapitel 3, representerar ett reformistiskt, konserverande perspektiv. Med beteckningen reform avses en omformning av interna relationer inom ett system, i syfte att uppnå ett närmande eller en anpassning till vissa till synes givna, övergripande betingelser eller principer. Den vetenskapliga grunden till denna rambevarande pedagogik är splittrad i två till synes oförenliga världar: det partikulära kontra det universella; individernas behov kontra samhällets krav; passiv och icke-utvecklingsinriktad ståndpunkt kontra aktiv och utvecklingsinriktad; intellektuell-kontemplativ kontra praktisk-samhällelig verksamhet. I fyrfältsmodellen uttrycks detta tudelade förhållande i de två fälten B1 och B2.

A ena sidan erkänns existensen av nödvändiga övergripande, samhälleliga ramar. Dessa framstår emellertid som statiska och icke utvecklingsbara. A andra sidan erkänns en begränsad form av utveckling, som tar sin utgångspunkt i ett reduktionistiskt, partikulärt sammanhang. En reformistisk utveckling kan följaktligen komma till stånd via en omformning av de interna relationerna inom vissa givna, övergripande samhälleliga ramar. Detta synsätt leder till att enstaka pedagogiska reformer aktivt kan medverka till en begränsad (intern) utveckling av samhället. De förblir emellertid passiva gentemot utvecklingen av samhällets övergripande ramar. (109).

Den pedagogiska forskningsverksamheten antas på samma sätt aktivt kunna bidra till en lösning av partikulära utbildningsproblem, och därmed till en viss utveckling av samhället. Den rambevarande pedagogikens vetenskapliga territorium förutsätts emellertid ligga inom ramen för de begränsningar, som samhällets övergripande struktur sätter. Den förblir således passiv gentemot möjligheten att bidra till en utveckling bortom de till synes statiska betingelserna.

Medan den ramnedrivande pedagogiken framträder som en reaktion på det etablerade systemets oförmåga att lösa existerande problem, tenderar den rambevarande pedagogiken att framstå som det officiella samhällets egen ideologi. Dvs, medan den ramnedrivande pedagogiken uttrycker sig som en "radikal" eller "progressiv" protest mot staten och dess institutioner, framstår den rambevarande pedagogiken som inriktad mot ett bevarande av det existerande samhällets sociala och pedagogiska institutioner. Den går s a s hand i hand med statsinstitutionella strävanden, vilka är inriktade mot stabilitet.

Avsikten i detta kapitel är att mot bakgrund av definitionen av en rambevarande pedagogik undersöka vissa aspekter inom den svenska reformpedagogiken under efterkrigstiden. Med reformpedagogik avses såväl den vetenskapliga ideologi som format svensk utbildningspolitik som den därtill knutna pedagogiska forskningsverksamheten. Denna undersökning syftar emellertid inte till att ge en komplett beskrivning och/eller analys av den svenska reformpedagogiken som sådan. Syftet är i stället

att dra fram en rad karakteristiska kännetecken för att se i vad mån dessa kan sägas avspegla en rambevarande pedagogik.

Valet av Sverige är här i och för sig inte självklart. Inom i stort sett alla västeuropeiska länder dominerar en mer eller mindre motsvarande reforminriktad pedagogik. Vad som har motiverat valet av Sverige är dels, att vårt land är unikt på så sätt att de stora reformpolitiska besluten rörande utbildningssystemets utformning under hela efterkrigstiden fattades under ledning av ett enda politiskt parti, och dels att Sverige kanske mer än något annat land under denna period var inriktad mot just en reforminriktad förändring av hela utbildningssystemet. (Därtill kommer att jag som svensk pedagogisk forskare kunskaps- och intressemässigt står närmare det svenska utbildningssystemet.)

Tyngdpunkten på redovisningen kommer tidsmässigt att ligga på perioden efter 2:a världskriget. Detta val är ganska naturligt. Vid 2:a världskrigets slut läggs grunden till en genomgripande reform av den obligatoriska skolan. Denna tidpunkt sammanfaller också med att den dåvarande samlingsregeringen upplöstes under sommaren 1945 och ersattes med en rent socialdemokratisk regering. Svenska utbildningsforskare menar, att vid denna tidpunkt skedde genombrottet för en ny "utbildningsfilosofi" med den nya regeringens ecklesiastikminister Tage Erlander i spetsen (se t ex Dahllöf, 1971). Den socialdemokratiska regeringen skulle komma att bestå fram till valet år 1976. De stora skolreformerna under 1950- och 1960-talen måste förstås mot bakgrund av denna långa period av enhetligt regeringsinnehav.

När man vill undersöka den ideologiska och vetenskapsteoretiska grunden till uppkomsten av olika utbildningsreformer, finns en rad dokument att tillgå. Ofta är det viktigt att gå bakom de formella riksdagsbesluten och undersöka de förarbeten som gjorts inom kommittéerna. I dessa framkommer vilka argument som varit vägledande, och vilka frågeställningar som har formulerats. Under ledning av kommittéerna utförs också de undersökningar som bestämmer inriktningen på den fortsatta debatten i massmedia och i riksdag. Kommittéernas förslag läggs vanligen fram som ett SOU-betänkande, vilket senare utgör grunden för en proposition. Den följande redovisningen grundar sig i första hand på utredningar som presenterats av kommittéerna, och i andra hand på läroplansdokument. Endast i ett fall går jag in på en proposition.

1946 års skolkommision.

Den svenska reformpedagogikens "födelse" dateras vanligen till tiden för tillsättandet av 1946 års skolkommision. Redan genom 1940 års skolutredning hade emellertid en omprövning av hela det svenska skolväsendet satts igång. Innan skolutredningen hunnit avsluta sitt arbete, tillsattes 1946 års skolkommision med uppgift att överta arbetet med översynen av skolan. I vissa avseenden utgjorde skolkommisionens arbete en direkt fortsättning på skolutredningens, medan det i andra avseenden innebar

genomgripande förändringar. År 1948 avgav skolkommissionen sitt principbetänkande (SOU 1948:27). De reformer som senare skulle komma att genomföras under inte bara 1950- och 1960-talen, utan även som en naturlig fortsättning under 1970-talet, kan sägas ha sin grund i det arbete som startade inom 1946 års skolkommission. (110).

Skolkommissionens betänkande kom att representera en i många avseenden radikal uppgörelse med hela det traditionella svenska skolväsendet och dess arbetsmetoder. Den obligatoriska skolan ansågs bära på "ett betungande arv från medeltidens och från den gamla ämbetsmannastatens skola" (SOU 1948:27, s 5). Detta visade sig genom en hög grad av formalism och i systemet med läxplugg hemma och läxförhör i skolan. Den gamla lärdomsskolan hade haft till uppgift att fostra blivande ämbetsmän, och detta hade kommit att prägla även folkskolans arbetssätt. Stor vikt lades därför vid bestämda kunskapskrav, vid enhetliga kursplaner, kunskapskontroll genom examina och vid likformighet i fråga om metoder och prov:

"I och med att skolans frihet på detta sätt begränsades, försvårades experiment med nya undervisningsmetoder och nya organisationsformer. Traditionalism kom att känneteckna hela skolväsendet." (A a, s 2)

"Uppgiften blir", skriver skolkommissionen, "att söka utrensa det tyngande och otidsenliga och ersätta detta med element som är i nivå med samhällsutvecklingen och som pekar framåt" (ibid, s 2) Framför allt, menar Richardson (1978), ville man öppna dörren för den nya s k frihetspedagogiken.

Mot bakgrund av denna bild av skolväsendet som bärande på ett "tyngande arv från gångna århundraden", formuleras kravet på "skolans demokratisering" - ett begrepp med vidsträckt innebörd. Som en följd av den allmänna demokratiseringsprocessen i samhället, måste enligt skolkommissionen en förändring ske inom den obligatoriska skolan. "Skolans utveckling har inte helt kunnat hålla jämna steg med den samhälleliga utvecklingen" (ibid, s 1). Skolan måste därför omdanas "till överensstämmelse med det demokratiska samhällets struktur och liv" (ibid, s 1). I enlighet härmed betecknar skolkommissionen personlighetsdanningen, fostran till demokratiska människor, som skolans viktigaste uppgift:

"Demokratin bygger på alla medborgares fria samverkan. En sådan samverkan måste i sin tur bygga på fria personligheter. Skolans främsta uppgift blir att fostra demokratiska människor." (Ibid, s 3)

Och i enlighet med John Deweys pedagogiska ideal, menar skolkommissionen, att skolan måste vara en miljö för barnets fria växt och utveckling:

"Den enskilde elevens individualitet och personliga förutsättningar bör i skolan inte endast uppmärksammas och respekteras utan vara själva utgångspunkten för uppläggningsen av fostran och undervisning." (Ibid, s 3)

Skolan bör uppmuntra till "självständighet" och till "kritiskt sinnelag". Men, påpekar skolkommissionen, detta är inte nog. Självständighet kan resultera i egocentricitet, karriärism och asocialitet, och det kritiska sinnelaget kan övergå i negativism:

"Skolan bör därför inrikta sitt arbete så, att det fostrar också till samarbete som en naturlig livsform och att det hos lärjungarna väcker lust att engagera sig, att frivilligt inordna sig i ett sammanhang." (Ibid, s 4)

Den demokratiska skolans uppgift är således, konstaterar skolkommissionen, "att utveckla fria människor, för vilka samarbetet är ett behov och en glädje" (ibid, s 4). Personlighetsdanning och fostran till samarbete utgör skolans allmänt medborgarfostrande uppgifter och framställs som viktigare än kunskapsstoff och inhämtande av faktakunskaper.

... i frihetspedagogisk anda.

Skolkommissionen kom i sitt arbete att i hög grad påverkas av den amerikanska progressivismens pedagogiska ideal och av den radikala, frihetspedagogiska andan. I början av 1940-talet dominerade ett pedagogiskt och skolpolitiskt synsätt som var inriktat mot vad som kan betecknas som en karaktärsfostran. Genom utvecklingen av de enskilda individernas moraliska styrka, självdisciplin och viljekraft, skulle nationens frihet och självständighet garanteras. Richardson (1978) benämner detta beredskapspedagogik. Moralfrågorna stod i centrum och undervisningen präglades av bestämda kunskapskrav, enhetliga kursplaner, traditionell klassundervisning, mm. Detta förutsatte i sin tur stark disciplin och stora lydnadskrav.

Den "efterkrigsideologi" som karakteriserar skolkommissionens betänkande, representerar i många avseenden en direkt motsats till 1940-talets beredskapspedagogik. Moralfrågorna fick ge vika för vetenskapligt "objektiva" pedagogisk-psykologiska undersökningsresultat, och "karaktärsfostran" ersattes med "frihetspedagogik". Bestämda kunskapskrav och enhetliga kursplaner skulle ersättas med experiment med nya undervisningsmetoder och nya organisationsformer. Tyngdpunkten försköts från inhämtande av faktakunskaper till samarbetsfostran, från teoretiska ämnen till praktiska, samhällsorienterande ämnen, från ett klassiskt bildningsideal till ett nyttoinriktat. Satsningen skulle ske på en medborgarfostran.

Betoningen kom att överflyttas från en mer kollektivistiskt inriktad målsättning till individualistiskt grundade mål. Individens egenvärde och okränkbarhet betonades, och individens utveckling skulle komma i första hand. Samhällets utveckling framstod närmast som en självklar konsekvens av en framgångsrik individuell fostran. Målet om skolans "demokratisering", liksom målet om ett "demokratiskt" samhälle, tar sin utgångspunkt i den enskilda individens frihet och självständighet (jfr Mar-

klund, 1980b). (111).

Bakom denna individualistiska inriktning finns inflytandet från frihetspedagogikens och progressivismens radikala ideal. Man hade tagit starkt intryck från bl a Neills "Summerhill", och hans tankegångar om en anti-auktoritär uppföstran fördes i Sverige vidare av bl a Joachim och Miriam Israel och av Gustav Jonsson. (112). Även Dewey fick ett inte obetydligt inflytande över skolkommissionens arbete. Särskilt Alva Myrdal, som hade en stor uppgift i 1946 års skolkommission och som kom att få ett starkt inflytande över undervisningsfrågorna, förde medvetet in idéer i utbildningen från radikala pedagoger, däribland Dewey (jfr Hartman & Lundgren, 1980).

Inspirerad av den amerikanska progressivismens och den radikala pedagogikens ideal, formulerar skolkommissionen grunderna till den svenska skolans framtida utformning. Utgångspunkten för utbildningen skulle tas i den enskilde elevens individualitet, och elevens personliga utveckling framstod som utbildningens viktigaste mål. Överföring av kunskaper och ämnesinnehållet fick komma i andra hand. Samtidigt förutsattes målet om "fria, självständiga människor" mer eller mindre automatiskt leda fram till samarbete människor emellan, till ett samhälleligt engagemang och till en "lust att frivilligt inordna sig".

Det moderna komplicerade samhället ställde enligt skolkommissionen nya krav på eleverna, som därför måste förberedas för ett liv också efter avslutad skolgång. Den obligatoriska skolan hade länge förbisett viktiga sidor av den utbildning som blivande samhällsmedborgare behöver. Framför allt fanns det brister i praktiska, samhällsrelaterade ämnesområden, t ex inom samhällsorientering. "Det gäller att ... ge lärjungarna konkret kännedom om de företeelser, som kommer att möta dem ute i samhället, och göra dem bättre anpassade för livets svårigheter" (ibid, s 7). Detta är så viktigt att ett särskilt skolämne, samhällskunskap, föreslås inrättas. Dessutom bör undervisning i främmande språk införas. Skolkommissionen förordar genomgående en höjning av den praktiska och estetiska bildningens status - de manuella ämnena förtjänar en starkare ställning.

För att förverkliga detta mål, måste även skolarbetet ändra karaktär: klassundervisningen och den förhärskande frågor och svar-metoden måste ge plats åt aktiverande och individualiserande arbetsmetoder. Den auktoritära undervisningsmetoden bör ge vika för större inflytande från sk reformpedagogiska strömningar, t ex aktivitetspedagogik och laborativa metoder. Detta förutsatte i sin tur en omläggning av lärarutbildningen.

Organisatoriskt föreslog skolkommissionen en allmän övergång till nioårig obligatorisk skola - en enhetsskola gemensam för alla barn, där differentieringen skulle ske först i årskurs 9. Det gamla parallellskolesystemet skulle avskaffas en gång för alla och därigenom, underförstått, de gamla klasskillnaderna mellan folkskolans och läroverkets barn, mellan fattiga och rika och mellan manuellt-praktiskt och teoretiskt utbildade. "Tiden bör nu vara mogen för ett upphävande av den gamla dualismen..." (ibid, s 8). Skolan måste visserligen, ansåg skol-

kommissionen, tillvarata de teoretiska begåvningarna, men en isolering av dessa får en olycklig inverkan ur medborgerlig synpunkt. Skolans uppgift bör följaktligen vara att motverka de sociala skillnader som en sådan uppdelning leder till.

Denna syn på skolan som ett instrument för social förändring, gick hand i hand med den "utbildningsoptimism", som följde i 2:a världskrigets spår. Vid denna tidpunkt spreds en allmän föreställning om att en "bättre" utbildning mer eller mindre av sig självt skulle leda fram till ett mer "jämlikt" och "demokratiskt" samhälle. (Jfr Dahlöf, 1971; Richardson, 1980).

... två motstridiga bildningsideal.

Tanken att utbildningen skulle verka för ökad social jämlikhet var inget nytt påfund av 1946 års skolkommission. Kravet på social jämlikhet i Sverige kan inom den skolpolitiska debatten utan svårigheter spåras tillbaka till början av 1800-talet när bottenkoleiden fördes fram. (113). Jämlikhet var också den ledande tanken i liberalen Fridtjuv Bergs och socialdemokraten Värner Rydén skolpolitiska verksamhet i slutet av 1800-talet respektive i början av 1900-talet. Berg och Rydén, som båda var folkskollärare, drev frågan om en 6-årig bottenkola, Rydén framför allt genom 1918 års skolkommission som han tillsatte och först ledde. Vid 1927 års riksdag framförde socialdemokraterna kravet på en för alla barn gemensam bottenkola och betraktade detta som ett instrument för att åstadkomma rättvisa och social gemenskap i samhället. (Jfr Marklund, 1979; Richardson, 1978).

Bakom denna skolpolitiska debatt döljer sig en motsättning eller en dualism mellan den kommunala folkskolan och det statliga läroverket, som återspeglar grundläggande skillnader i bildningsideal: skillnaden mellan en nyttoinriktad och en formellt klassisk skolning, mellan vad Isling (1973) kallar en "medborgarfostran" och en "elitfostran".

Isling (1973) spårar denna motsättning tillbaka till den livliga skoldebatt som följde på tillsättandet av 1812 års uppfostringskommitté, och menar att striden mellan de båda bildningsidealerna pågick intensivt under hela 1800-talet. (114). På den ena sidan stod de "liberala" förkämparna: borgare och bönder som ville störta ståndssamhället. På den andra fanns de "konservativa": präster och adelsmän som ville bevara den rådande samhällsformationen.

När folkhögskolorna började växa fram under 1870-talet, infann sig redan från början en viss spänning mellan motstridiga intressen och mål. Å ena sidan "de nyttoinriktade behoven" som strävade mot en yrkesbetonad utbildning. Å andra sidan det mer ideellt syftande bildningsmålet som tog sikte på "själsbärande" utveckling. Dragkampen skulle komma att bestå. Nyttoinriktad utbildning ställdes mot personlighetsdanande bildning eller mot "kunskapsinhämtande för kunskapens egen skull, andlig odling för personlighetens utveckling utan krassa nyttomål"

(ibid, s 73-74).

Lindström (1981) talar om samma motsättning och samma bildningsideal, men ger dem en delvis annan tolkning. Enligt honom hämtade folkskolans förkämpar i Sverige inspiration från upplysningstidens pedagogiska ideal - dvs från Locke- och framför allt Rousseau-anhängarna - där ett andefattigt nyttotänkande ställdes i centrum. Idag försvaras detta bildningsideal av dem som torgfört den gamla ståndsbildningsfördomen, att arbetarbarn inte skulle kunna intressera sig för något som saknar anknytning till deras omedelbara verklighet.

Det nyhumanistiska bildningsidealet, däremot, som enligt Lindström går tillbaka till Wilhelm Humboldts pedagogiska tänkande, fick sitt starkaste fäste inom den gamla lärdomsskolan och senare inom läroverket. Hos Humboldt återfinns det demokratiska kravet, att varje människa måste få utveckla alla sina väsen-skrafter. Nyhumanisterna vänder sig således mot upplysningspedagogernas snäva nyttofilosofi och utvecklar i stället teorin om den allsidiga bildningen.

Denna motsättning som under hela 1900-talet fortsatt att prägla skolan, uttrycker sig idag som en konflikt mellan yrkesförberedande och allmänbildande strävanden, mellan nyttig och självförverkligande bildning, mellan praktiska färdigheter och teoretiska grundkunskaper.

Genom att gå emot 1940 års skolutrednings förslag till parallellskolesystem och i stället föreslå en sammanhållen nioårig enhetsskola, ansåg 1946 års skolkommision att skolan borde - och således kunde - bidra till att upphäva denna motsättning. Skillnaderna mellan folkskolans och läroverkets barn skulle om inte försvinna så åtminstone minska. (115). Men i stället för att upphäva den traditionella motsättning genom att söka överbrygga den, kan skolkommisionens betänkande snarare ses som ett ställningstagande för den ena sidan. Sympatierna låg hos folkskolans barn. Det var dessa som skulle ges en "bättre" grundutbildning och en bättre förberedelse att efter avslutad skolgång gå ut i arbetslivet. Därav betoningen på de praktiska, nyttoinriktade ämnena. Läroverkets barn och de mer studiebegåvade eleverna skulle, underförstått, klara sig ändå. Genom att på detta sätt "välja sida" kom kommissionen att närmast bidra till en konservering av de gamla motsättningarna i stället för ett upphävande av dem.

Bakom den s k efterkrigsideologin, som så starkt präglar skolkommisionens betänkande, framstår således å ena sidan ett nyttotänkande med rötter i de empiristiskt inriktade upplysningsfilosofernas pedagogiska tankegångar. Å andra sidan framträder ett s k reformpedagogiskt ideal, som hämtat sin grund i radikala, frihetspedagogiska strömningar.

Vad är det då som skiljer denna reformpedagogik från en ramnedrivande pedagogik? Två aspekter kan nämnas: För det första sätter kommissionen själv begränsningar för hur långt frihetspedagogiken får sträcka sig. Trots att man kritiserar den

gamla skolan, som "bär på ett tyngande arv från gångna århundraden", och uppmuntrar "frigörelse" och "reformpedagogiska strömningar" menar skolkommissionen, att ...

"våra skoltraditioner i mångt och mycket är lysande och att skolan av idag utgör en god grund att bygga vidare på. Denna grund får inte raseras. De förändringar som är nödvändiga, kan göras med varsam hand." (SOU 1948:27, s 3, min kurs)

"Frigörelsen" skall vara möjlig endast inom ramen för den rådande samhällsstrukturen. Den syftar inte till att radera gamla grunden, utan till att bevara den i en ny demokratisk, reforminriktad skepnad. Det är fråga om en "reformistisk utveckling" - riktad mot bevarandet av samhällets övergripande struktur. Utvecklingen av skolan skall ske inom en redan given, samhällspolitisk ram - i takt med samhällets övriga utvecklingsprocesser och som en anpassning till dessa.

Samma rambevarande utgångspunkt framskymtar när det gäller utbildningens mål att fostra till en "demokratisk" människa. Självständighet och kritiskt sinne lag uppmuntras, men endast inom ramen för en anpassning till de krav som samhället ställer på sina blivande samhällsmedborgare. Frihet är bra, men det får inte slå över i självsvåld eller nyckfullhet. Eleverna bör fritt få utveckla sig, men de är också i behov av auktoritet och vägledning. Richardson (1983) karakteriserar "efterkrigsideologin" som en balansgång mellan de fria utvecklingskrafterna och omgivningens korrigerande ingrepp. Balansen mellan ytterligheter, den gyllene medelvägen, upphöjs till den verkliga ledstjärnan. (116).

På ytan förespråkar skolkommissionen en radikal förändring av skolan, men i grunden rör det sig snarare om en reformistisk förändring inom ramen för en fortsatt existens av den rådande samhällsstrukturen. Kommissionens betänkande kan i detta sammanhang ses som ett förslag till en omformning eller anpassning av skolsystemet för att bättre möta de krav som samhällsutvecklingen ställer på de blivande medborgarna.

För det andra satte det politiska systemet som sådant begränsningar på en alltför omfattande radikalisering av utbildningssystemet. Som en eftergift åt det starka motstånd som skolkommissionens betänkande väckte hos bl a företrädarna för läroverken, dämpades tonen i 1950 års skolproposition. Som ytterligare en begränsning kom riksdagsbeslutet att innefatta en kompromiss: den nya skolan skulle starta med en försöksverksamhet, som senare skulle utvärderas. (117). (Jfr Dahllöf, 1971 och Marklund, 1974 och 1980b).

Sammanfattningsvis kan konstateras, att 1946 års skolkommissions betänkande i hög grad kom att påverkas av progressivismens radikala strömningar. Den enskilda individen ställdes i centrum för undervisningen, och den gamla skolan med sina bestämda kunskapskrav kritiserades. Trots detta kan man knappast påstå att skolkommissionen företräder en ramnedrivande pedagogik. Förändringen av skolan skall enligt skolkommissionen

ske i enlighet med de krav som samhället ställer på eleverna som blivande samhällsmedborgare. I grunden var det fråga om en anpassning till vad som uppfattades som samhällets framtida krav.

De utbildningspolitiska ställningstagandena efter att skolkommissionen presenterat sitt betänkande, kan också karakteriseras som en i hög grad rambevarande pedagogik. Som en reaktion mot det som uppfattades som alltför radikalt eller "progressivt", kom de politiska besluten att innebära en rad kompromisser. De radikala aspekterna tonades ned och ersattes av reformistiska, anpassningsinriktade förslag. (118).

De stora skolreformerna: Lgr 62 och Lgr 69.

De stora skolreformerna som genomfördes under 1960- och 1970-talen präglas i hög grad av skolkommissionens arbete. Den första läroplanen för grundskolan, Lgr 62, bygger i allt väsentligt på 1946 års skolkommissions grundtankar. Den nya grundskolans mål bör, enligt det betänkande som avgavs av 1957 års skolberedning (SOU 1961:30), inte vara att söka "fixera en viss kunskaps- och färdighetsstandard, avsedd att uppnås av eleverna innan de lämnar skolan /.../ Ett slutmål av denna typ kan ... inte uppställas för grundskolan..." (a a, s 143). (119). Ledmotivet för grundskolan blev i stället elevens individuella och sociala fostran.

"I centrum för skolans verksamhet står den enskilde eleven, och utgångspunkten är aktningen för elevens människovärde, hans personlighet och egenart." (Ibid, s 145)

Genom att satsa på "den enskilda människans fria växt och utveckling", skulle skolan forma "fria och självständiga" människor. Detta antogs i sin tur mer eller mindre automatiskt leda fram till ett demokratiskt samhälle.

Samma synsätt präglar de båda läroplanerna, Lgr 62 och Lgr 69, som i mycket liknar varandra. (120). Innehållet och organisationen av skolans verksamhet skall bestämmas å ena sidan av "individens behov" och å den andra av "samhällets krav". Samhället befinner sig i ständigt utveckling, och arbetet inom skolan måste anpassas "icke blott till den enskildes utan också till samhällets utveckling" (Lgr 62, s 13; jfr Lgr 69, s 11). Skolans uppgifter måste fortlöpande omprövas, och skolans egen utveckling måste försiggå i takt med samhällets. Med nästan ordagrann överensstämmelse med formuleringarna i 1946 års skolkommissions betänkande, uttrycks inom både 1962 och 1969 års läroplaner målet om fria och självständiga människor inom ramen för ett samarbetande, demokratiskt samhälle:

"Samlivet i det demokratiska samhället måste utformas av fria och självständiga människor. Men friheten och självständigheten får inte utgöra självändamål: de

måste vara grundvalen för samarbete och samverkan." (Lgr 62, s 18; jfr Lgr 69, s 14)

De strävanden som angavs av 1946 års skolkommision, återfinns inom mål och riktlinjer för 1962 och 1969 års läroplaner. Utgångspunkten för utbildningen tas i den enskilde elevens fostran och personlighetsutveckling. Och genom att eleverna utvecklas till fria, självständiga och harmoniska människor - inom ramen för ett givet samhällssystem - antas de garantera den fortsatta existensen av detta samhällssystem. Det handlar om en balansgång, en kompromiss, mellan två motstridiga intressen: individernas behov och samhällets krav.

SIA och Lgr 80.

Delvis som ett resultat av den kompromissinriktade reformpedagogiska utbildningspolitiken, uppstod under senare hälften av 1960-talet en rad problem i den nya grundskolan. Disciplinproblemen, framför allt inom högstadiet, ökade, och inom de lägre stadierna uppstod anpassningsproblem och personlighetsstörningar bland eleverna. Många lärare upplevde det svårt att arbeta i skolan och svårt att följa de regler, råd och rekommendationer som läroplanerna gav. Lärarorganisationerna föreslog därför hos regeringen att en utredning om arbetsvillkorens förbättrande skulle komma till stånd. Detta resulterade år 1970 i tillsättandet av SIA - en utredning om skolans inre arbete - som 4 år senare avgav sitt betänkande (SOU 1974:53).

Ett annat problem var specialundervisningen. I 1962 års skollag och skolstadgar kom ett detaljerat regelsystem för hur specialundervisningen skulle ordnas. En rad hjälpklasser, skolmognadsklasser, läsklasser, observationsklasser, mm uppstod. På detta sätt infördes i praktiken en differentiering av elever med prestations- och anpassningssvårigheter. Under början av 1970-talet började emellertid allt fler lärare och skolfolk att ifrågasätta specialundervisningen. Fick eleverna den extra hjälp de ansågs vara i behov av? Kanske skulle de få bättre hjälp om resurserna fick användas mer fritt och obundet? SIA-utredningen kom därför att ställa decentraliseringstanken i centrum för utvecklingen av skolans inre arbete. (Jfr Marklund, 1980a).

Ytterligare en drivkraft bakom tillkomsten av SIA-utredningen, var de allt ökande kraven på tillsyn av barnen. Framför allt var det barnen till ensamstående och förvärvsarbetande mödrar man tänkte på.

År 1976 fattade riksdagen beslut om SIA, vilket i stort sett följde utredningens rekommendationer. Genom att föreslå en decentralisering av skolans ansvars- och beslutsfunktioner antogs att skolan skulle kunna förändra sitt inre arbete och sina relationer utåt. (121). Samma år gav regeringen Skolöverstyrelsen i uppdrag att utarbeta ett förslag till förändring av Lgr 69, vilket presenterades 2 år senare (Skolöverstyrelsen, 1978). Där anges vilka principiella utgångspunkter som väglett

översynsarbetet av Lgr 69. Strävan efter ökad jämlikhet har enligt Skolöverstyrelsen varit den största drivkraften bakom skolreformerna:

"Skolreformerna har syftat till ökad jämlikhet i och genom utbildningen, dels mellan olika grupper i samhället, dels mellan kvinnor och män." (A a, s 13)

"De senaste decenniernas utbildningspolitiska beslut har varit inriktade på ökad jämlikhet. Detta mål gäller för all utbildning från förskola till högskola." (Ibid, s 15)

Undersökningar visar emellertid, skriver Skolöverstyrelsen, att elever som social sett har en stark ställning utnyttjar utbildningsmöjligheterna bättre än andra elever. Skolan lyckas således inte i sin uppgift att anpassa arbetet till alla elevers behov och förutsättningar.

"Det är därför en angelägen jämlikhetsfråga att i den fortsatta utvecklingen av skolan särskilt uppmärksamma och stödja de elever som har sämre förutsättningar så att de kan få ökat utbyte av sin skoltid." (Ibid, s 13)

Skolöverstyrelsen anger två viktiga vägar för utvecklingen av skolan, vilka bör kunna öka förutsättningarna att uppfylla målet om ökad jämlikhet. Å ena sidan förordas en decentralisering av ansvars- och beslutsfunktioner. Möjligheterna att anpassa skolverksamheten till eleverna skulle härigenom bli större. Å andra sidan bör skolan i högre grad än hittills samverka med samhället i övrigt. Skolan bör öppnas för inflytande från arbetslivet och föreningslivet: "Även andra än lärare har mycket att bidra med både i undervisningen och som ledare för andra aktiviteter" (ibid, s 14).

Den proposition (1978/79:180) som kom att ligga till grund för riksdagens beslut om den nya läroplanen, Lgr 80, skilde sig i vissa avseenden från det förslag som Skolöverstyrelsen lagt fram. I propositionen tas t ex avstånd från förslaget att låta decentraliseringen prägla innehållet i undervisningen. Kraven på likvärdig utbildningsstandard i olika skolor får ej gå förlorade genom en alltför långtgående decentralisering av innehållet i undervisningen. Det är t ex nödvändigt att garantera ett bestämt mått av naturvetenskaplig-teknisk orientering i alla skolor:

"Träningen av grundläggande färdigheter kan inte ..., få bli beroende av skiftande prioriteringar i olika skolor och kommuner. Det rör sig här om en avgörande jämlikhetsfråga, om elevers rättighet att få goda förutsättningar för kommande studier." (A a, s 15)

För första gången sedan tillkomsten av 1946 års skolkommision poängteras betydelsen av grundläggande färdigheter och bestämda kunskapskrav. I propositionen pekade man på ökad kunskapsbrist. Det är ansåg man högst otillfredsställande, när undersökningar

visar att 15-20% av de elever som gått ur grundskolan inte ens läser och skriver lika bra som genomsnittet i årskurs 6. Jämlikhet måste innebära rätt till kunskaper och färdigheter:

"... den allvarligaste ojämlikheter i dagens skola är att många elever har stora och irreparabla kunskapsblottor i elementära avseenden." (Ibid, s 12)

Samtidigt som man kan skönja en viss ökad uppmärksamhet på kunskaper, återinförs i Lgr 80 ordet "fostran":

"Skolan skall fostra. Det innebär att skolan aktivt och medvetet skall påverka och stimulera barn och ungdomar att vilja omfatta vår demokratiska grundläggande värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk, vardaglig handling." (Lgr 80, s 18)

Att ordet "fostran" har kommit tillbaka kan tolkas som en markering att skolan har ett visst (aktivt) moraliskt ansvar för elevernas fostran. Det representerar ett avståndstagande från vad man uppfattar som en alltför fri fostran och från en tilltagande och oroväckande låt gå-mentalitet inom familjen, skolan och samhället (jfr Marklund, 1980a).

Även om man således kan skymta en viss förskjutning från (en mer passiv) "personlighetsutveckling" till (en mer aktiv) "fostran" och från "eleven i centrum" till en viss ökad betoning av "kunskaper och färdigheter", rör det sig om marginella förändringar. Sedan 1940-talets början har en successiv målförskjutning skett inom skolan: Å ena sidan från kunskaper mot färdigheter; dvs från inlärn timer av "fakta" mot inlärn timer av vissa "allmänna funktioner". Innehållet i undervisningen har fått stå tillbaka till förmån för formen; det har varit viktigast att lära sig hur man lär sig än att tillägna sig vissa bestämda kunskaper. Å andra sidan har en förskjutning skett från kunskaper/färdigheter mot personlighetsutveckling, där det viktigaste har varit att forma en demokratisk människa med förmåga att samarbeta. Här har innehållet i undervisningen fått stå tillbaka för den enskilda elevens behov och intressen. (Jfr Sjöstrand, 1971.)

I vad mån Lgr 80 i detta avseendet skulle representera en vändpunkt, är det utifrån ett övergripande samhälleligt perspektiv för tidigt att uttala sig om. Det kanske snarare kan komma att tolkas som den borgerliga regeringens behov av att efter 44 år med socialdemokraterna i regeringsställning sätta sin egen prägel på utformningen av den svenska reformpolitiken.

Den svenska reformpedagogikens utveckling: sammanfattning och diskussion.

Om man således bortser från vissa tolkningssvårigheter vad gäller Lgr 80, kan den svenska reformpedagogikens utveckling sammanfattas på följande sätt:

Arbetet inom 1946 års skolkommissons kom i hög grad att påverkas av radikala, progressivistiska strömningar med rötter i Deweys nyttofilosofi och Neills anti-auktoritära uppfostringsideal. I första hand kom kommissionens betänkande att representera en protest mot det som man uppfattade att den traditionella skolan stod för: moraluppfostran, fasta kunskaper, enhetliga kursplaner, auktoritära lärare med rigida undervisningsmetoder, etc.

Trots den utpräglade frihetspedagogiska andan, tänkte skolkommisionen knappast i termer av en total omvandling av hela utbildningssystemet eller en "nedrivning" av den gamla skolan. För skolkommisionen handlade det om en successiv reformering, en omformning av skolan för att uppnå en anpassning till ett samhälle i ekonomisk och politisk förändring. Förslaget om en reformering av den svenska skolan bygger på en kompromiss, en balansgång mellan de fria utvecklingskrafterna och samhällssystemets inneboende begränsningar, mellan individernas behov och samhällets krav, mellan frihet och jämlikhet. Det gällde att finna den "gyllene medelvägen".

Intrycket av den svenska reformpedagogiken som en rambevarande pedagogik förstärks om man ser till det utbildningspolitiska skeendet under efterkrigstiden. Skolkommisionens förslag uppfattades i många avseenden som alltför radikalt. 1950 års skolproposition mjukades upp, och det därpå följande riksdagsbeslutet representerade en ytterligare uppmjukning. Riksdagens beslut om en försöksverksamhet som skulle utvärderas, blev inkörsporten till de successivt återkommande pedagogiska reformerna - på alla nivåer, från förskola till högskola.

Dessa skolreformer kan å ena sidan ses som ett sätt att successivt närma sig 1946 års skolkommissons intentioner. Å andra sidan kom reformerna rent praktiskt att spegla en rad försök att komma tillrätta med ett stigande antal problem inom den nya skolan. Skolkommisionens kanske främsta målsättning var att försöka förändra skolan i riktning mot ökad social jämlikhet, och alla de följande skolreformerna kom att präglas av detta syfte. Genom en utökning av tillgången till högre utbildning, skulle olikheterna mellan skilda socialgrupper utjämnas. Och genom att alltfler individer från skilda sociala grupper gavs samma möjligheter i "tävlan om framgång", antogs detta leda till en utökad social mobilitet.

Grunderna i detta reformpedagogiska synsätt finns i en klassiskt liberal uppfattning om hur en "naturlig" jämlikhet eller jämvikt kan uppnås, som går tillbaka till Lockes och Rousseaus frihets- och jämlikhetsideal. Varje individ skulle behandlas lika, och därigenom skulle de verkligen begåvade och ambitiösa eleverna vara de som blev framgångsrika i skolan. De som misslyckades antogs följaktligen vara mindre studiebegåvade och/eller "slappa". Jämlikhet i utbildningstillfällen uppfattades mer eller mindre outtalat i termer av social darwinism, menar Husén (1977).

Jämlikhetsbegreppet framstår här som ett relativt begrepp, som bygger på idén om en rättvis fördelning eller utjämning inom en

statisk, given "kaka". Det säger ingenting om en kvalitativ utveckling av samhället som helhet eller om betingelserna för en sådan utveckling; inte heller något om en allmän, social levnadsstandard eller om en totalt förbättrad kvalitet på utbildningen.

Bakom de stora skolreformerna under efterkrigstiden fanns ett komplicerat samspel mellan utbildningsväsendet och samhällsutvecklingen i stort. I hela västvärlden dominerade under 1950- och 1960-talen en utbildningsfilosofi som antog att det fanns ett slags lineär proportionalitet mellan utbildning och samhällsekonomisk tillväxt, så att t ex 12 års skolgång mer eller mindre antogs kunna ge dubbelt så stor samhällsekonomisk effekt som 6 års skolgång. Utbildning sågs som den väsentliga skaparen av ekonomisk tillväxt. Målet för utbildningen blev att skapa den arbetskraft som enligt uppgjorda prognoser antogs svara mot vissa bestämda samhällsbehov.

Till de mest rätlinjiga lösningarna hörde trendextrapoleringen, vilket innebar att man projicerade arbetskraftens kvantitativa utveckling på framtiden varvid man utgick från att de samhällsliga och strukturella faktorerna skulle förbli relativt oförändrade. I Sverige förde vissa nationalekonomer fram tanken på utbildningen som en produktionshöjande faktor, och statistiska samband beräknades mellan utbildningsnivå och bruttonationalprodukt. Vissa ekonomer fann utbildning och forskning var en "residualfaktor" som förklarade 50% av den ekonomiska tillväxten. (Jfr Dahllöf, 1971; Husén, 1977; Häyrynen och Hautamäki, 1976).

Detta reformtänkande grundade sig på en allmän föreställning om att en förändring inom skolan skulle resultera i en motsvarande eller proportionerlig förändring i samhället i övrigt. Tanken är givetvis inte helt felaktig. Det finns ett visst samband mellan utbildningsnivå och allmän samhällsekonomisk utvecklingsnivå, på så sätt att utbildningens längd har ökat och dess ämnesinnehåll har breddats parallellt med förbättrad samhällsekonomi. Detta samband kan emellertid inte beräknas med hjälp av enkla, linjära ekonomiska modeller.

Under mitten av 1960-talet publicerades en rad stora survey-undersökningar, som gav upphov till en livlig debatt om huruvida skolan egentligen gör någon skillnad i socialt avseende; t ex Colemanrapporten i USA, Plowdenkommitténs rapport i England, Christopher Jencks studier som finns publicerade i den kontroversiella boken "Inequality" samt IEA-undersökningen som genomfördes i ett 20-tal länder. Dessa undersökningar bekräftade att social och ekonomisk framgång inte kan ses som en enkel funktion eller resultat av utbildning i sig. Skillnader i hemmiljö, social bakgrund samt skillnader i utbildningstraditioner, förväntningar och ambitioner visade sig vara de egentliga utslagsgivande faktorerna. År 1970 vid OECD-ländernas 2:a policykonferens i Paris fastslogs internationellt att problemen varit större än vad man förväntat sig. (Jfr Husén, 1977).

Trots att man redan i mitten av 1960-talet kunnat konstatera att de genomförda reformerna i Sverige inte fått den avsedda

effekten vad gällde ökad social utjämning, fortsatte man på den inslagna vägen, och alltför reformer genomfördes i syfte att skapa "ökad jämlikhet". (Jfr t ex Gesser & Fasth, 1973; Johansson, 1976; LOVUX IV, 1976).

Ju fler reformer och korrigerande åtgärder som genomfördes, desto tydligare framstod emellertid målet om social jämlikhet som utopiskt och ouppnåeligt. Reformerna fick inte de avsedda effekterna, och en motsättning uppstod ur oförmågan att förena reformernas faktiska effekter med den förväntade målsättningen om ökad social jämlikhet. De yttre ramarna för samhällets existens, den övergripande samhällsstrukturen, framstod som mer eller mindre given, och uppfattades ligga "utanför" de pedagogiska processerna och således utanför utbildningspolitikens reformpedagogiska åtgärdsprogram. Förändringen av utbildningssystemet antogs kunna ske mer eller mindre frikopplad från dessa övergripande samhälleliga betingelser.

Utbildningens och uppfostrans funktion blev att garantera att den nästkommande generationen skulle få möjlighet att utvecklas till produktiva och harmoniska individer för att därmed kunna bidra till samhällets fortsatta utveckling - allt inom ramen för dess givna ekonomiska och politiska betingelser. Målet om ökad social jämlikhet fungerade som ett evigt närmande mot en given, fullkomlig ordning.

Den reformpedagogiska forskningsverksamheten.

Parallellt med utformningen av den svenska utbildningspolitiken, utvecklades den svenska pedagogiska forskningsverksamheten enligt samma grundprinciper. I mitten av 1940-talet, i samband med framväxten av den allmänt radikala frihetspedagogiken, fick det tidigare dominerade moraliska förhållningssättet ge vika för en större tilltro till vetenskapligt "objektiva" undersökningar. Det utvecklingspsykologiska tankesättet fick utgöra basen för den fria uppfostran, skriver Rickardson (1983).

Inom 1946 års skolkommision kom den pedagogiska forskningsverksamheten att spela en stor roll. Särskilt viktig var en undersökning av elever från 11 år och uppåt med avseende på deras teoretiska respektive praktiska begåvning. I denna omdiskuterade undersökning, som genomfördes av pedagogikprofessor John Elmgren, fanns vissa tendenser som pekade mot ett positivt samband mellan de båda slagen av begåvningar: dvs, barn som var teoretiskt begåvade tenderade även vara praktiskt begåvade. Trots att resultatet inte var helt entydigt (se t ex Sjöstrands kritik i "Svenska Dagbladet" 1953-01-14; eller Sjöstrand, 1954), användes det som underlag för skolkommisionens beslut om en icke-differentierad enhetsskola. En differentiering av skolan ansågs enligt skolkommisionen inte vara vetenskapligt motiverad.

Alltsedan dess har utvecklingen av den svenska reformpolitiken inom skolan varit intimt förknippad med pedagogisk-psykologisk forskningsverksamhet. År 1950 beslöt riksdagen, att en landsom-

fattande försöksverksamhet skulle sättas igång, vilken skulle utvärderas av pedagogisk expertis. Försöksverksamheten varade fram till 1962 och omfattade då ca hälften av landets skolor. Frågan om hur man skulle lösa differentieringen inom högstadiet, var en av de mest omdiskuterade frågorna, och denna kom att studeras i en rad forskningsprojekt under ledning av pedagogikprofessor Kjell Härnqvist. På uppdrag av 1957 års skolberedning undersökte han sambandet mellan rekryteringen av elever till högre studier och deras sociala bakgrund (se Härnqvist, 1960). Resultaten av dessa undersökningar visade på en stark social snedrekrytering.

Till 1957 års skolberedning, som hade att utarbeta förslag till den praktiska utformningen av den nya skolan, knöts en lång rad pedagogiska experter (se not 119). De forskningsresultat som Härnqvist - beredningens egen forskningssekreterare - presenterade, kom att ligga till grund för skolberedningens förslag att avvisa varje tanke på urval och att i stället inrätta en för alla barn gemensam skola. Den grundläggande principen blev det upprepade, fria tillvalet. (Jfr Dahllöf, 1971)

I samband med att grundskolan infördes år 1962, inrättades vid Skolöverstyrelsen en rad arbetsgrupper med pedagogiska experter. Dessa hade till uppgift att följa tillämpningen av Lgr 62, initiera försöksverksamhet samt föreslå revideringar. En särskild utvecklingsbyrå inrättades och kontakter knöts med de pedagogiska institutionerna runt om i landet. Grunden lades till vad som kom att kallas pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete - en verksamhet som skulle spela en stor roll i uppföljningsarbetet av Lgr 62 och Lgr 69. 1960-talet och de första åren av 1970-talet skulle senare - på grund av de många utbildningsteknologiskt inriktade förslagen till lösningar - komma att gå under benämningen "den utbildningsteknologiska eran". (Jfr Marklund, 1980a.)

Särskilt differentieringsfrågan framstod som viktig att undersöka. Så snart Lgr 62 började tillämpas, uppstod problem med elevernas ämnesval på högstadiet. Eleverna valde i mycket hög grad teoretiskt inriktade studier, medan de praktiska ämnena endast valdes av ett fåtal. I årskurs 9, där man kunde välja mellan nio olika linjer, valde nästan hälften av eleverna linje 9g, som var den enda som gav direkt tillträde till fortsatta studier inom gymnasiet. Som ett resultat av dessa undersökningar framhölls bl a, att eleverna måste ha större frihet att välja studiealternativ, utan att detta skall behöva påverka deras möjligheter till fortsatta studier. År 1967 föreslog därför Skolöverstyrelsen, att ett nytt tillvalssystem skulle inrättas. Detta gav upphov till Lgr 69. (Jfr Dahllöf, 1971; Marklund, 1974 och 1980a).

Utbildningsforskningen kom under dessa år att genomgående präglas av skolpolitikens och utbildningsplanernas krav på att utveckla så framgångsrika pedagogiska metoder som möjligt. Okritiskt accepterade forskarna myndigheternas - främst Skolöverstyrelsens - principiella, politiska grundvärderingar, och forskningen anpassades till deras övergripande krav och önskemål. Reformförslagen från forskningshåll kom att gälla rena

form-förändringar, t ex vad gällde ändrade tidsramar, sättet att undervisa, grupp-eller klasstorlek, mm. Svenskt pedagogiskt forsknings- och utvecklingsarbete fick, skriver Lundberg m fl (1976a), till uppgift att "utarbeta 'recept' för botande av problem som upplevts som väsentliga på SÖ" (a a, s 10). Utbildningsforskarna tvingades till "en i många stycken ofruktbar konformism" (ibid, s 10). En av förklaringarna till detta ansågs vara Skolöverstyrelsens dominerande roll som anslagsgivande myndighet, vilket höll tillbaka möjligheterna till utvecklingen av en teoretiskt grundad pedagogisk forskningsverksamhet. (Jfr Ahlström & Wallin, 1976; Callewaert & Lundgren, 1976; LOVUX IV, 1976).

En genomgång av svensk utbildningsforskning under efterkrigstiden ger stöd åt tanken, att det varit det konkreta skolreformerandets problem och inte teoretiska överväganden som stått i centrum för den vetenskapliga verksamheten. Detta pragmatiska närmande till utbildningsproblemen är unikt internationellt sett. I USA och Europa kännetecknas utbildningsforskningen av en teoretisk och metodologisk pluralism som saknar motsvarighet i Sverige. Detta kan troligen förklaras av den relativt enhetliga och allmänt accepterade utbildningsideologin i Sverige. Under 1950-, 1960- och en bit in på 1970-talet dominerande en utbildningspolitisk uppfattning som såg uppfostran och utbildning som samhällsförändrande företeelser; dvs samhällsförändringen sågs som en enkel funktion av uppfostran och utbildning i sig. Denna uppfattning stödde sig på en pedagogisk forskningsverksamhet, som utgick från i princip samma grunduppfattning.

Den svenska utbildningsforskningen har träffande betecknats som "en verksamhet, som utförs inom ett väl definierat och avgränsat paradigm med total dominans över sitt forskningsfält" (Öhlund, s 10). Faran av en sådan ensidig dominans för utbildningsforskningens vetenskapliga utveckling har påtalats av flera svenska skolforskare (t ex Ahlström & Wallin, 1976 och Johansson, 1976).

Genom att lägga fram vetenskapligt praktiska resultat, kom den pedagogiska forskningen att peka på sin egen användbarhet och därigenom legitimera sin egen existens. Samtidigt kom den att bidra till en legitimering av önskvärda politiska reformer. Den pragmatiskt-praktiskt inriktade utbildningsforskningen blev i grunden oförmögen att fungera som något annat än en ren legitimeringsprocess.

Samtidigt som kritiken av skolan ökade i hela västvärlden från slutet av 1960-talet, ökade också kritiken av den traditionella utbildningsforskningen. I mitten av 1970-talet började den pedagogiska forskningsverksamheten i Sverige att alltmer kritiseras. Kritiken gällde bl a det alltför begränsade synsättet inom vilket den pedagogiska forskningen agerade. Alltför länge, menade dessa kritiker, hade utbildningssystemet betraktats som ett autonomt system, skilt från samhället i övrigt. "Det torde knappast finnas något inom själva skolsystemet som leder till en automatisk utjämning av den sociala snedrekryteringen", konstaterar t ex Gesser (1976, s 49). Utbildningen måste i stället

ses som en del av samhället, och en teori om utbildning måste ta sin utgångspunkt i de teoretiska grundvalarna för samhällets övergripande ekonomiska och politiska processer. (Jfr t ex Lundberg m fl, 1976 och Lundgren, 1977).

Kritiken av denna reformpedagogiska forskningsverksamhet kan i och för sig lovordas. Men trots den berättigade kritiken har man inte kommit mycket närmare lösningen av grundläggande teoretiska problem inom utbildnings- och uppfostringsprocessen i stort. Detta hänger delvis samman med kritikens utformning. Å ena sidan förespråkades en diffus koppling mellan "pedagogik" och "samhälle"; mellan "pedagogisk teori" och "social reproduktion". Men låst i en uppfattning att den övergripande, samhällseliga reproduktionsprocessen ligger "utanför" de pedagogiska processerna och följaktligen utanför den pedagogiska vetenskapens territorium, blir dessa kritiker i längden oförmögna att presentera övergripande analyser och förslag till lösningar. De blir till slut fångade inom samma rambevarande ideologi som den forskning de kritiserar.

Å andra sidan ökade kritiken från skeptiskt, relativistiskt håll med politiska anspelningar på att "positiva" alternativ inte "lönar sig" - endast att kritisera och/eller att riva ned det bestående ger resultat. Denna kritik av skolan, familjen, etc har ökat markant under de senaste 15 åren. Den har sällan varit lika renodlad som hos Ivan Illich och David Cooper. I stället har alltför "vänsterideologer", liksom annars "opolitiska" pedagogiska forskare, tagit intryck av den allmänna skepticismen med åtföljande handlingsförlamning vad gäller utvecklingen av en teoretiskt grundad pedagogisk forskningsverksamhet.

Kritiken förefaller således ta sin utgångspunkt i antingen ett rambevarande eller ett ramnedrivande perspektiv. I båda fallen saknas förmåga att se problemen utifrån ett mer övergripande sammanhang, där pedagogiska processer och pedagogisk forskningsverksamhet utgör aktiva aspekter av den historiskt samhällseliga reproduktionsprocessen. Genom att i stort sett förvägra forskningen dess aktiva och positiva potential, kom 1970-talskritikerna att s a s slänga ut barnet med badvattnet. Kvar fanns endast uppfattningen om forskningen som en ideologisk-kritisk verksamhet - utan kraft att bidra till lösningar på såväl vetenskapligt teoretiska som praktiska utbildningsproblem. Och så länge de vetenskapliga alternativen begränsas till antingen en rambevarande eller en ramnedrivande utgångspunkt, är det risk att den pedagogiska forskningen fortsätter att pendla mellan handlingsförlamning å ena sidan och destruktiva handlingsalternativ å den andra.

8. DEN KULTURHISTORISKA TEORIN SOM RAMUTVECKLANDE PEDAGOGIK.

Den ramutvecklande pedagogiken såsom den definierats i kapitel 3, representerar ett dialektiskt eller självreflexivt utvecklingsperspektiv, som svarar mot kategori C i fyrfältsmodellen. Det totala, samhällseliga systemet - betraktat som en enhet - utgör den primära metodologiska utgångspunkten för studier av pedagogiska och psykologiska processer. Samtidigt uppfattas de pedagogiska processerna och människans kreativa tänkande som aktiva gentemot samhället som helhet - dvs, de antas aktivt kunna medverka till en kvalitativ utveckling av samhället.

Å ena sidan är här den allmänna socio-kulturella utvecklingsnivån bestämmande för utbildningens innehåll och för individernas intellektuella utvecklingsnivå. Å andra sidan äger varje individ en potential att genom sin kreativa, förnuftsmässiga verksamhet påverka såväl sin egen utveckling som utvecklingen av samhället i stort. Det råder en ömsesidigt aktiv och själv-reflexiv utvecklingsrelation mellan de övergripande samhällsprocesserna och den aktiva människan. Samhällets övergripande ramar framstår som kvalitativt utvecklingsbara, och den ramutvecklande pedagogiken är inriktad mot att aktivt bidra till en sådan utveckling.

I kapitel 4 gavs vissa betydelsefulla aspekter av Platons utbildningsteoretiska ståndpunkter som exempel på en ramutvecklande pedagogik. I kapitel 5 kom detta perspektiv till uttryck inom vissa delar av Leibniz vetenskapliga tänkande. I detta kapitel skall jag undersöka en skolbildning inom sovjetisk psykologi och pedagogik som är knuten till Lev S Vygotskijs kulturhistoriska teori och till den s k verksamhetsteorin, såsom denna har utvecklats av framför allt Alexejev N Leontjev. Kan Vygotskijs kulturhistoriska teori och den därpå grundade verksamhetsteorin sägas avspegla ett ramutvecklande perspektiv och hur i så fall uttrycker sig detta? (122)

Vid första anblicken kan det synas märkligt att behandla sovjetiska filosofers och psykologers teoretiska ståndpunkter under samma rubrik som Platons och Leibniz. Sovjetisk litteratur refererar vanligen till Platon och Leibniz som "idealister" (jfr t ex Iljenkov, 1977; Meljuchin, 1977 ; Rubinstein, 1971 och Sjeptulin, 1977; se även Fromm et al, 1976 som exempel på östtysk idéhistorisk litteratur). I stället anses empiristiska filosofer, som t ex Bacon, Hobbes och Locke, tillsammans med franska 1700-talsmaterialister som t ex Diderot, Holbach och Helvetius, vara föregångare till den s k dialektiskt materialistiska filosofin (se t ex Sjeptulin, 1977).

Det ligger utanför syftet för detta arbete att diskutera den dialektiska materialismens filosofiska rötter. Nämnas kan emellertid att den klassiska uppdelningen mellan å ena sidan en s k idealistisk filosofi och å den andra en s k materialistisk, inte är odiskutabel ens när det gäller sovjetisk dialektisk materialism. Som exempel kan nämnas, att renässanstidens största vetenskapsmän och filosofer Leonardo da Vinci, Nikolaus Kopernikus, Johannes Kepler, Giordano Bruno och Galileo Gali-

lei, som i västerländsk litteratur brukar klassificeras som nyplatoniker och anti-aristoteliker, ofta omtalas som revolutionärer, nyskapare och representanter för en naturvetenskaplig, materialistisk filosofi (se t ex Fromm et al, 1976).

Indirekt kan en viss historisk anknytning mellan Platon, Leibniz och Vygotskij spåras via utvecklingen av den tyska humanistiska filosofin. Från Leibniz fördes den klassiska humanismens ideal vidare till bl a Johann Gottfried Herder, Wilhelm Humboldt och Johann Friedrich Herbart. (123). Särskilt Humboldts skrifter kom att utöva visst inflytande på Vygotskij (se t ex Vygotskij, 1981a). Hos honom finner man det demokratiska kravet, att varje människa måste få utveckla alla sina väsen-skrifter - tankar som Marx kom att bygga vidare på. Det är heller inte ovanligt att Vygotskijs psykologi betecknas som humanistisk i marxistisk bemärkelse (se t ex Hydén, 1981b). Enligt den marxistiska humanismen äger människan kraft att bestämma och utveckla sina egna livsvillkor, och Marx uppfattning om människan som en aktiv, kreativ individ bildar en direkt utgångspunkt för Vygotskijs psykologiska teori.

Förutom inflytande från den tyska humanismens filosofi, hämtade Vygotskij intryck från den gestaltpsykologiska skolans skolutivistiska perspektiv - vars rötter kan spåras tillbaka till Leibniz. (124). Avsikten här är emellertid inte att i någon större utsträckning påvisa ett direkt samband mellan Vygotskij och Leibniz/Platon. Avsikten är i stället att dra fram vissa karakteristiska drag inom de teoretiska grunderna i Vygotskijs kulturhistoriska teori och i verksamhetsteorin. Om dessa kan klassificeras som ett exempel på ett ramutvecklande pedagogiskt perspektiv, påvisas därigenom ett visst indirekt samband. (125).

Valet av Vygotskijs kulturhistoriska teori och den därpå grundade verksamhetsteorin är i och för sig inte självklart. En annan möjlighet skulle t ex ha varit att undersöka den tyska pedagogiska teoribildningen med rötter i Wilhelm Humboldts humanistiska tänkande. Valet har gjorts för att människan här tydligt framträder som ett subjekt, som en aktiv agent i den samhälleliga reproduktionsprocessen.

Två motstridiga psykologiska skolor.

Under slutet av 1800-talet fanns i Europa två allmänna vetenskapsfilosofiska traditioner, som under denna period uttrycktes i en uppdelning mellan å ena sidan naturvetenskap (Naturwissenschaft) och å den andra humanvetenskap (Geisteswissenschaft). Denna kom att ligga till grund för en motsvarande uppdelning av den psykologiska vetenskapen i två motstridiga skolor: a) den naturvetenskapligt experimentella och b) den humanistiskt inriktade psykologin. De framförde två skilda svar på frågan om vad den vetenskapliga psykologins uppgift borde vara. Den naturvetenskapligt orienterade menade, att psykologin skall sträva efter allmänna, övergripande lagar som kan förklara människans grundläggande natur. Den humanvetenskapligt

inriktade skolan menade, att psykologins huvuduppgift är att sträva efter en förståelseinriktad beskrivning av de enskilda individernas realitet. Metodologiskt stod valet mellan en nomotetisk, generaliserande och en idiografisk, partikulär psykologi (jfr Cole, 1978a; Lindholm, 1981; Nilsson, 1978a). (126).

Den naturvetenskapligt orienterade psykologin kom under slutet av 1800-talet under ledning av Wilhelm Wundt att inriktas mot experimentella laboratoriestudier. I strävan efter att vetenskapligt förklara innehållet i människans medvetenhet och dess relation till omgivningen, reducerades medvetenheten till separata delelement, vilka analyserades var och en för sig. De rena, eller högre, psykiska processerna, som t ex tänkande och fantasi, kunde enligt Wundt inte studeras experimentellt. Laboratorieexperimenten kom härigenom att sakna verklighetskontakt, och Cole & Scribner (1978) menar att man misslyckades med att ge en vetenskaplig förklaring av hur de högre psykiska processerna fungerade. (127).

Den humanvetenskapligt inriktade psykologin kom som ett resultat av en kritik av den naturvetenskapligt orienterade psykologin. Användningen av mekaniska modeller, kvantifieringen av psykologiska data och efterbildandet av fysiologins metoder ansågs av många inte vara lämpligt för en psykologisk vetenskap, och psykofysikens arbetsmetoder ifrågasattes. Den mest betydande kritikern var Wilhelm Dilthey, som betonade psykologins karaktär av "Geisteswissenschaft". Enligt honom kunde psykologin inte reduceras till fysiologi eller fysik. I stället borde den inrikta sig på att försöka beskriva de högre psykiska processerna. När det gäller dessa kan psykologer lära sig mer från skönlitteratur och historiska studier än från laboratorieexperiment. Psykologin bör enligt Dilthey använda sig av en historisk metod för att tolka och förstå människans handlingar. (Jfr Nilsson, 1978a.)

Styrkan i Diltheys "Verstehenpsychologie" låg, menar Leontjev & Lurija (1968), i försöken att studera högre psykiska processer utan att reducera dem till separata delelement. Svagheten bestod emellertid i att genom en ren beskrivning av processerna utifrån en subjektiv grund, förnekades möjligheten att vetenskapligt förklara dem. Verstehen-psykologernas teorier var kanske mer belysande, men deras vetenskapliga metoder lämnade dem handlingsförlamade. Detta ledde i vissa fall till att psykologin framstod som en deskriptiv vetenskap, som endast kunde bidra med en intuitiv förståelse av psykologiska processer grundade på subjektiva värderingar. (Jfr t ex Cole, 1978a; Hydén, 1981a).

Vygotskij - som började sitt vetenskapliga arbete i en atmosfär av skarpa motsättningar mellan dessa båda skolor (se t ex Vygotskij, 1972 och 1981a) - delade Verstehen-psykologernas missnöje med analyser som reducerar högre psykiska processer till en uppsättning "atomer". Samtidigt upplevde han att de var oförmögna att utveckla den psykologiska vetenskapen bortom en ren beskrivning av komplexa psykiska processer. Vad Vygotskij saknade var försök att också vetenskapligt förklara dessa högre

processer (jfr Cole & Scribner, 1978; Leontjev & Lurija, 1968).

Även om man accepterade Versteher-psykologernas kritik, skulle enligt Vygotskij den psykologiska vetenskapen förbli splittrad i två oförenliga världar: en naturvetenskapligt orienterad, reduktionistisk psykologi, som vetenskapligt kunde förklara elementära (men inte högre) psykiska processer, och en humanvetenskaplig inriktning, som kunde beskriva (men ej vetenskapligt förklara) egenskaper hos de högre psykiska processerna. (128). Vygotskij såg det som sin uppgift att överbrygga denna motsättning genom att söka utveckla en enhetlig och övergripande psykologisk teori som skulle möjliggöra en undersökning av de högre psykiska processerna enligt en vetenskapligt utarbetad metod. Härigenom skulle de vetenskapligt också kunna förklaras (se t ex Vygotskij, 1978 och 1981a).

Sovjetisk psykologi: bakgrund.

Rysk psykologi före revolutionen brukar betecknas som en del av den borgerliga, "idealistiska" ideologin. Efter revolutionen initierades en rad försök att etablera en psykologisk vetenskap på marxistisk grund. Från tiden för revolutionen fram till ca 1930, kan sovjetisk psykologi grovt indelas i fyra huvudskolor: Kornilovs "reaktologi", Bechtjerevs "reflexologi", Pavlovs "betingade reflexteori" och Vygotskijs "kulturhistoriska" teori. Kornilovs s k reaktologi representerade ett försök att på materialistisk-behavioristisk grund bygga upp en marxistisk psykologi. Tillsammans med Bechtjerevs s k reflexologi, fick Kornilov ett avgörande inflytande på psykologins utveckling i 1920-talets Sovjetunionen.

Ivan Pavlov var efterföljare till Setjenov, grundaren av den ryska fysiologiska traditionen. Pavlov utvecklade en psykologisk teori på rent fysiologisk grund, och genom laboratorieexperiment med djur försökte han dra slutsatser om mänskliga psykiska processer. Redan i början av 1920-talet fick Pavlov speciella privilegier och garanterades av Lenin själv fortsatta forskningsmöjligheter. År 1950 proklamerades Pavlovs teorier som den enda rätta grunden för en materialistisk psykologi. Det fanns, ansåg man, grundläggande likheter mellan pavlovianismen och leninismen, och mycket av det psykologiska forskningsarbetet under 1950-talet gick ut på att försöka integrera Pavlovs teori med marxistisk-leninistisk ideologi. (129).

Lev Vygotskij levde och verkade i Sovjetunionen under endast en kort tid. År 1924 inbjöds han - då 28 år gammal - av Lurija att tillsammans med honom arbeta vid psykologiska institutet vid Moskvas universitet. Tio år senare dog han i tuberkulos. Trots sin korta verksamhetstid framstår Vygotskij idag som en av de mest framstående psykologiska och pedagogiska forskarna inom rysk och sovjetisk historia. (130).

Alexejev Leontjev och Alexander Lurija - två av Vygotskijs närmaste medarbetare och mest hängivna efterföljare - menar, att Vygotskijs största insats bestod i att han genomförde en

historisk analys av utvecklingen av människans psykiska processer i relation till samhällets kulturella utvecklingsprocess. Utifrån denna grund ville han utarbeta en konkret psykologisk teori om människans medvetenhet. Samtidigt undersökte han på experimentell basis begreppsskapande utveckling hos barn för att kartlägga det komplicerade samspelet mellan barns kunskapsutveckling och allmänpsykologisk utveckling (jfr Leontjev & Lurija, 1968).

Vygotskij anses av många psykologiska och pedagogiska forskare vara den förste, att utifrån en marxistisk uppfattning om den aktiva människan lägga grunden till en vetenskaplig psykologisk teori. Detta skall nämnas mot bakgrund av att Vygotskijs skrifter var förbjudna i Sovjetunionen mellan åren 1936 och 1956. (131).

Vygotskij - tillsammans med Lurija och Leontjev - intog en avvikande hållning gentemot såväl Kornilovs reaktologi som Bechtjerevs och Pavlovs fysiologiskt grundade reflexstudier på djur. Deras teorier byggde enligt honom på en mekaniskt materialistisk och reduktionistisk grund och kunde inte utgöra utgångspunkter för en övergripande teori om de mänskliga, psykiska processerna. I kontrast till deras fysiologiska undersökningar, var Vygotskij engagerad i studier av människans högre, psykiska processer, som t ex medvetenhet, uppmärksamhet, minne, språkutveckling och tänkande. Han var intresserad av de specifikt mänskliga särdragen och ville bryta psykologins biologiska förankring (se t ex Vygotskij, 1978; jfr äv Cole & Scribner, 1978 och Sörensen, 1977).

Människan - till skillnad från djuren - föds och lever i en värld som hon själv skapar. Medan djuren har en nedärvd erfarenhet och ett biologiskt givet arbeteende, har människan en historisk, samhällelig erfarenhet som är av en kvalitativt annorlunda natur:

"..., another fundamentally new component in human behavior is the fact that man's adaption and the behavior associated with it assume new forms compared with those of animals. Whereas animals passively adapt to the environment, man actively adapts the environment to himself." (Vygotskij, 1979a, s 14; min kurs)

Människan äger förmåga att assimilera mänsklighetens totala erfarenheter och aktivt förändra både sig själv och sina allmänna, samhälleliga betingelser.

Människans medvetenhet och kreativa förmåga framstår i sista hand som en produkt av en lång historisk utveckling av hennes samhälleliga, kulturella liv. De högre psykiska processerna måste tolkas som aktiviteter skapade av människornas historiskt samhälleliga erfarenheter och av deras inbördes interaktioner (Vygotskij, 1977 och 1978; jfr äv Bozjovitj, 1977; John-Steiner & Souberman, 1978).

Människans kreativa förnuft - hennes högre psykiska processer och medvetenhet - har enligt Vygotskij inte sitt ursprung i

sinnenas erfarenheter. De lägre psykiska processerna, som t ex reflexer, kan aldrig förklara det specifikt mänskliga förnufts-tänkandet. Människan skiljer sig härigenom från djuren. Hon äger inom sig - i sin mänskliga natur - ett förnufts-tänkande, en högre medvetenhet, som utvecklats i relation till hennes sociala och kulturella omgivning. Detta kreativa förnuft är specifikt för människan och framstår som i grunden aktivt och i princip oändligt utvecklingsbart. Denna tro på ett specifikt mänskligt ("inneboende") kreativt förnuft, har Vygotskij gemensam med Leibniz och Platon, och alla tre företräder en grundläggande anti-empiristisk kunskapsyn.

Vygotskijs kulturhistoriska teori.

Vygotskij tog inte bara avstånd från Kornilovs, Bechtjerevs och Pavlovs reduktionistiskt förankrade teorier. Han kritiserade lika häftigt de subjektivt inriktade psykologerna. Medan de förra tog sin utgångspunkt i en mekaniskt materialistisk psykologi, som reducerade människans intellektuella aktiviteter till ett system av reflexer, utgick den subjektiva psykologin från en "idealistisk" filosofi, som uppfattade människans medvetenhet som en a-historisk och isolerad "själslig" aktivitet (Vygotskij, 1972 och 1979b; jfr äv Leontjev & Lurija, 1968 och 1974 samt Lurija, 1978).

Den fysiologiskt grundade och subjektivt inriktade psykologin representerar enligt Vygotskij två sidor av samma sak och avspeglar i grunden den klassiska dualismen mellan materia och ande. Bechtjerev, t ex, försökte förklara mänskligt beteende utan hänvisning till subjektiva fenomen och konstruerade en psykologisk teori utan psyke, den s k reflexologin. Detta utgör enligt Vygotskij endast baksidan av den subjektiva, "spiritualistiska" psykologins studier av människans psyke som en isolerad, abstrakt kategori.

"This /reflexology/ is the other half of the old dualism: then there was mind without behavior, now we have behavior without mind; in both cases mind and behavior are not one, but two." (Vygotskij, 1979a, s 8)

Den psykologiska forskningen i Sovjetunionen hade utvecklats från en subjektiv till en fysiologisk psykologi. Detta representerade för Vygotskij inte någon framgång. Lurija (1978) berättar:

"Vygotsky saw the way out of 'the historical crises of psychology' in a radical reappraisal of basic psychological concepts. 'Higher mental functions' must have an origin; but this origin must not be sought in the depths of the spirit or in hidden properties of nervous tissue: it must be sought outside the individual human organism in objective social history." (A a, s 275)

Cole (1978a) menar, att vad situationen då tycktes kräva, och vad Vygotskij och hans medarbetare strävade efter, var "a new

kind of psychology that could deal with the richness of individual psychological experience but admit of generalizations of the sort that made the natural sciences powerful" (a a, s ix). Utifrån en ny teoretisk grund ville de uppnå en "syntes" mellan de traditionellt motstridiga uppfattningarna.

Människans intellektuella aktiviteter utgör "övergripande enheter" eller "enhetliga helheter" (unitary wholes på eng, se Bozjovitj, 1977; se äv Vygotskij, 1979a, s 9), som inte kan studeras genom att brytas ned till separata beståndsdelar. De är förenade på ett organiskt - och inte mekaniskt - sätt och bildar en sammansatt, dynamisk enhet/helhet. Människans medvetenhet formas av samspelet människor emellan och av den kulturhistoriska utvecklingsnivå som ett givet samhälle befinner sig på, vilken i sin tur är ett resultat av människans praktiska verksamhet. Detta är enligt Leontjev & Lurija (1968) anledningen till att Vygotskij ursprungligen benämnde sina psykologiska utgångspunkter en kulturhistorisk teori.

Den historiskt kulturella och samhällseliga utvecklingen smälter samman med människans biologiska utvecklingsprocess och bildar en enhetlig - om än ej odifferentierad - övergripande process. Det är viktigt, påpekar Vygotskij, att förstå, att en historiskt grundad psykologi inte avser studiet av något som är tidsmässigt passerat, eller att det skulle finnas en oöverstiglig barriär mellan historiska och nutida studier av människans beteendeformer: "to study something historically means to study it in the process of change; that is the dialectical method's basic demand" (Vygotskij, 1978, s 64-65; se äv Vygotskij, 1981b). (132).

Vygotskijs kulturhistoriska teori tar således sin metodologiska utgångspunkt i ett övergripande historiskt sammanhang, vilket är kopplat till en uttalad utvecklingssyn. Människan och samhället står i en dialektisk, självreflexiv utvecklingsrelation till varandra. (133). Själva kulturen blir en del av människans natur, och individens utveckling grundas i en utveckling av samhället och kulturen. (134). Samtidigt som individens utveckling bestäms av samhället, äger människan en aktiv förmåga att förändra såväl samhället och sin omgivande natur som sin egen mänskliga natur:

"Man's active alteration of nature is the central characteristic of human adaptation. The alteration of nature by man is the foundation of all human history. By necessity it also presupposes the active alteration of human behavior." (Vygotskij, 1977, s 62-63)

Denna utvecklingsinriktade ståndpunkt - där utvecklingen av människans högre psykiska processer kan förstås och förklaras endast mot bakgrund av den historiska utvecklingen av övergripande samhällseliga villkor - vilar enligt Vygotskij på Marx samhällsteori, och han hänvisar framför allt till Feuerbachteserna (1845); (Vygotskij, 1977, s 63; se Marx, 1975b). Den sk naturalistiska uppfattningen, som säger att endast naturen (samhället) kan påverka människorna, och att endast yttre, samhällseliga villkor bestämmer människans historiska utveck-

ling, är enligt Vygotskij felaktig:

"Naturalism in historical analysis,..., manifests itself in the assumption that only nature affects human beings and only natural conditions determine historical development. The dialectical approach, while admitting the influence of nature on man, asserts that man, in turn, affects nature and creates through his changes in nature new natural conditions for his existence. This position is the keystone of our approach to the study and interpretation of man's higher psychological functions and serves as the basis for the new methods of experimentation and analysis that we advocate." (Vygotskij, 1978, s 60-61; min kurs)

Sammanfattningsvis kan konstateras att Vygotskijs teoretiska och metodologiska utgångspunkter kännetecknas dels av betoningen på utveckling - såväl samhällets övergripande, kulturella utveckling som individens psykologiska utveckling - och dels av en enhetlig och övergripande uppfattning om relationen mellan den totala samhällseliga reproduktionsprocessen och den aktiva människan.

Detta svarar i grova drag mot en ramutvecklande pedagogik: Å ena sidan framstår det totala samhällseliga reproduktionssystemet (taget som en övergripande enhet) som den primära metodologiska utgångspunkten för psykologiska och pedagogiska processer. Å andra sidan uppfattas de pedagogisk-psykologiska processerna som aktiva gentemot utvecklingen av samhället som helhet, och människan framstår som en aktiv, kreativ varelse som antas kunna medverka till en kvalitativ utveckling av samhället i stort. Fastän detta dialektiska eller självreflexiva utvecklingsperspektiv tar sin utgångspunkt i en övergripande social och kulturell nivå, förnekas inte betydelsen av den enskilda individen. Båda nivåerna uppfattas som aktiva och som potentiellt oändligt utvecklingsbara.

Verksamhetsteorin (A N Leontjev).

Vygotskijs kulturhistoriska teori kom att bilda utgångspunkt för framväxten av den s k verksamhets- eller aktivitetsteorin i sovjetisk psykologisk och pedagogisk forskning. (135). Verksamhetsbegreppet bedöms av västerländska forskare som troligen det viktigaste begreppet inom sovjetisk psykologi idag. (136). Fastän Vygotskij själv aldrig utarbetade en komplett teoretisk analys av verksamhetsbegreppet, utvecklade han en rad aspekter inom sina allmänna teoretiska utgångspunkter som idag finns inom verksamhetsteorin. Praktiskt taget alla dess huvuddrag återfinns enligt Wertsch (1981a) i Vygotskijs skrifter.

Verksamhetsteorin har utvecklats framför allt av Leontjev, Rubinstein, Galperin, Davydov och Talyzina. Av dessa är Leontjev den som bäst har följt upp Vygotskijs teoretiska arbeten, och den följande beskrivningen utgår från hans studier. (137). Avsikten är emellertid inte att ge en fullständig redovisning

eller analys av verksamhetsteorin som sådan - detta skulle ligga utanför syftet för detta arbete. Avsikten är i stället att lyfta fram vissa betydelsefulla aspekter inom verksamhetsteorin för att se om dessa kan relateras till ett ramutvecklande pedagogisk-psykologiskt perspektiv.

Leontjevs analys av det mänskliga psykets utveckling grundar sig på en ömsesidig utvecklingsrelation mellan den enskilda organismen och omvärlden. En organisms eller ett subjekts aktiva relation till sin omgivning kallar han verksamhet/aktivitet, och detta begrepp står i centrum för hans analys (se fr a Leontjev, 1977a; jfr Äv Dreier, 1974; Holzkamp & Schurig, 1977 och Hydén, 1980).

I ett försök att för svenska läsare introducera sovjetisk psykologi, redogör Hydén (1980) för Leontjevs teori om psykets utveckling. Han skriver:

"Leontjev menar ... att utgångspunkten måste vara relationen mellan organismen och omvärlden, och mer speciellt den växelverkan som råder dem emellan. /.../

Leontjev skiljer mellan organismen som har ett i huvudsak passivt förhållande till sin omgivning och organismer som är aktiva gentemot sin omgivning. /.../

För Leontjev är alltså det centrala momentet i verksamhetsbegreppet subjektets eller organismens aktiva relation till sin omgivning." (A a, s 5)

Det mänskliga psyket karakteriseras av förmågan att återspegla den omgivande verkligheten i subjektiva upplevelser, där den objektiva verkligheten är primär och bestämmande. Psyket utgör emellertid inget subjektivt fenomen, utan "et bestemt udviklingstrin af materien":

"Nu opstår det psykiske ikke tilfældigt på et bestemt udviklingstrin, men derimod nødvendigt og lovmaessigt. /.../ Hvis det psykiske ikke er en ren subjektiv fremtraedelse, men en egenskab, der har reell betydning i livet, hvis det ikke kun er et epifenomen i objektive processer, så bliver nødvendigheden af dets opståen bestemt af selve livets udvikling, hvis komplicerede betingelser fordrer organismernes evne til at genspejle den objektive realitet i form af simple sansninger. Det psykiske forener sig ikke simpelthen med organismernes livsfunktioner, men udgør - idet det opstår i løbet af deres udvikling - begyndelsen til en kvalitativ ny form for liv, et liv, der er kendetegnet af evnen til at genspejle den objektive realitet." (Leontjev, 1977a, da öv, s 92-93)

Den högst utvecklade formen av psyket utgörs av det mänskliga medvetandet. Det är genom medvetandet som människan primärt skiljer sig från djuren. I ett arbete som utkom 1975 i Moskva - "Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit" (1979a, ty öv) - utvecklar Leontjev verksamhetsbegreppet och dess relation till

mänskligt medvetande. Detta arbete kan sägas utgöra hans psykologiska testamente (Hydén, 1980). Återigen tas den metodologiska utgångspunkten i en "växelverkan" mellan organismen och omgivningen - i den ömsesidigt utvecklande relationen mellan människornas aktiviteter och deras materiella levnadsomständigheter (se äv Leontjev, 1979b):

"..., Denken und Bewusstsein werden durch das reale Sein bestimmt, durch das Leben der Menschen, und existieren nur als ihr Bewusstsein, als ein Produkt der Entwicklung dieses Systems von objektiven Beziehungen." (Leontjev, 1979a, s 27)

Det är utifrån denna utgångspunkt som Leontjev undersöker det mänskliga medvetandet, och det är för att förklara detta medvetande som han introducerar verksamhetsbegreppet.

Verksamhetsbegreppet härstammar enligt Leontjev från Marx lära om människans verksamhet och samhällliga praxis, såsom detta uttrycks i bl a hans Feuerbach-teser (1845); (se Marx, 1975b). (138). Marx kritiserar här den materialistiska filosofin för att den uppfattar människans medvetande som ett resultat av en yttre påverkan på sinnena, men inte som ett resultat av individernas aktiva, praktiska verksamhet. Leontjev (1979a) skriver:

"Bekanntlich beginnt Marx seine berühmten Feuerbach-Thesen mit dem Hinweis auf den 'Hauptmangel alles bisherigen Materialismus'. Er besteht darin, dass der Gegenstand, die der Anschauung gefasst wird, aber nicht als menschliche Tätigkeit, nicht subjektiv. Mit Anschauung bezeichnet Marx den Umstand, dass der alte Materialismus die Erkenntnis nur als Resultat der Einwirkung der Gegenstände auf das erkennende Subjekt, auf seine Sinnesorgane und nicht als Produkt der Entwicklung seiner Tätigkeit in der gegenständlichen Welt betrachtete. Auf diese Weise trennte der alte Materialismus Erkenntnis von sinnlicher Tätigkeit, von den lebendigen praktischen Verbindungen des Menschen zu seiner Umwelt." (A a, s 25)

Verksamhetsteorin representerar i grunden en protest mot de psykologiska teorier som ser människan som en passiv individ, som tar emot och reagerar på intryck från den yttre omgivningen. Behavioristisk psykologi och dess olika efterföljare utgör de mest extrema anhängarna av en sådan passiv, reduktionistisk metodologi (jfr Leontjev, 1977b; se äv Talyzina, 1981).

Enligt Leontjev är psykologin idag - liksom för hundra år sedan - splittrad i en humanvetenskapligt beskrivande och en naturvetenskapligt förklarande riktning:

"Nach der damaligen Spaltung in eine human- und eine naturwissenschaftliche, eine beschreibende und eine erklärende Richtung zeigen sich im System der psychologischen Kenntnisse nunmehr ständig neue Risse..." (Leontjev, 1979a, s 9-10)

Den förra återfinns inom olika fenomenologiskt, existentiellt, hermeneutiskt inriktade psykologiska teorier, och den senare representeras av t ex behaviorismen, neo-behaviorismen och den fysiologiska psykologin. Ingen av dessa riktningar förmår bygga upp en psykologisk teori på vetenskaplig grund. Antingen fastnar de i empirismens reduktionistiska faktaideal, eller så förirrar de sig bort från de reella psykologiska frågeställningarna in i subjektiva, relativistiska upplevelser. Gentemot den naturvetenskapliga psykologin hävdar Leontjev, att det mänskliga medvetandet har en faktisk, objektiv existens som uppkommit genom mänsklighetens historiska utveckling. Gentemot den humanvetenskapliga psykologin menar han, att medvetandet inte har en "själslig", a-historisk existens-i-sig, utan står i relation till den materiella världen och bestäms i sista hand av den samhälleliga, kulturella utvecklingsnivån (Leontjev, 1979a; 1979b; jfr äv Hyden, 1980).

Att medvetandet är materiellt och kulturellt bestämt innebär emellertid inte, att det passivt präglas av den materiella omvärlden:

"Men medvetandet är inte givet a priori, inte givet av naturen: det frambringas av samhället, det produceras." (Leontjev, 1979b, av öv, s 129)

Medvetandet är varken något slutet i sig eller en direkt avspegling av fenomen eller föremål i omvärlden. Det mänskliga medvetandet är i stället en produkt av människans aktiva, kreativa verksamhet. Denna aktiva verksamhet kan, i sin tur, aldrig betraktas som isolerad från de samhälleliga relationerna, utan ingår alltid i ett system av övergripande samhällelig och mänsklig verksamhet. Den klassiska uppdelningen mellan "andliga" och "materiella" processer förenas hos Leontjev till ett övergripande, enhetligt system, där båda processerna ingår som nödvändiga och aktiva aspekter i en självreflexiv utvecklingsrelation. Leontjev (1977b) sammanfattar:

"To sum up, man's consciousness, like his activity, is not additive. It is not a flat surface, nor even a capacity that can be filled with images and processes. Nor is it the connections of its separate elements. It is the internal movement of its 'formative elements' geared to the general movement of the activity which effects the real life of the individual in society. Man's activity is the substance of his consciousness." (A a, s 202)

Sammanfattningsvis kan konstateras, att i Leontjevs teori om det mänskliga psyket framträder en dialektisk eller självreflexiv utvecklingsrelation mellan psyket/individen och dess omgivning/samhället i enlighet med förutsättningarna för ett ramutvecklande perspektiv. Denna utvecklingsrelation är kopplad till ett enhetligt helhetsperspektiv på så sätt att det mänskliga psykets utveckling kan förklaras och förstås endast mot bakgrund av en övergripande samhällshistorisk utveckling. Dessutom framstår det mänskliga psyket för Leontjev som ett konkret, existerande fenomen, vilket inte är reducerbart till

fysiologiska eller biologiska processer, och som inte heller kan betraktas som ett enbart subjektivt fenomen.

Vygotskijs kulturhistoriska teori löper som en röd tråd genom verksamhetsteorin. Å ena sidan framstår den allmänna socio-kulturella utvecklingsnivån som bestämmande för den enskilda individens psykologiska utvecklingskapacitet. Å andra sidan äger varje individ kraft att påverka såväl sin egen utveckling som utvecklingen av sin totala omgivning. Det råder en själv-reflexiv utvecklingsrelation mellan övergripande samhällsprocesser och den aktiva, kreativa individen enligt principerna för en ramutvecklande pedagogik.

Verksamhetsteorin inom inlärnings- och undervisningsforskning.

Verksamhetsteorin har inom pedagogisk och psykologisk forskning tillämpats inom studier av inlärnings- och undervisningsproblem. (139). I anknytning till inlärningsprocessen innebär verksamhetsbegreppet, enligt Davydov & Markova (1983), att barnets intellektuella utveckling uppfattas som samhälleligt, historiskt bestämd. Genom inlärningsprocessen tillägnar sig barnet hela mänsklighetens samlade erfarenheter, som i sin tur blir bestämmande för barnets intellektuella utveckling.

Dessa tankegångar går tillbaka till Vygotskijs studier om relationen mellan inlärnning och utveckling (se t ex Vygotskij, 1963). Vygotskij skiljer här mellan två nivåer i barnets utveckling, a) en aktuell och b) en potentiell nivå, där den aktuella nivån svarar mot vad barnet kan utföra på egen hand. Den kan fastställas med hjälp av psykologiska utvecklingstest. Barnets potentiella utvecklingsnivå, däremot, svarar mot vad barnet med hjälp av en vuxen kan utföra. Genom att försöka identifiera vad Vygotskij kallar "the zone of potential development", får man en uppfattning om barnets kommande mognads- och kunskapsnivå. (140).

En korrekt organisering av inlärningsprocessen, leder enligt Vygotskij till en intellektuell utveckling hos barnet/eleven: "The process of development follows on the process of learning which creates the zone of potential development" (a a, s 33). Undervisningen i skolan måste följaktligen vara orienterad mot barnets potentiella utvecklingsnivå, inte dess aktuella. "The only good teaching is that which outpaces development" (ibid, s 31).

Inlärningsprocessen - och kunskapsinhämtningen - framstår som en aktiv process, där såväl inlärningsmetoden som undervisningens innehåll är av direkt betydelse för barnets intellektuella utveckling. Vygotskij själv, liksom flera av hans efterföljare, påpekade emellertid, att det inte är fråga om en enkel process där barnets utveckling ses som ett resultat av undervisning i sig, som om barnets egna aktiviteter skulle sakna betydelse. Barnet är i inlärningsprocessen inte en organism, som passivt och blint reagerar på utifrån kommande stimuli, utan en aktiv individ som själv tillägnar sig kunskaper (jfr Talyzina, 1978).

Barnet som en aktiv agent i inlärnings- och utvecklingsprocessen har poängterats av en rad sovjetpsykologiska forskare som följt i Vygotskijs spår. Bogojavlenskij & Mentjinskaja (1963), Elkonin (1969) och Kostjuk (1963), t ex, protesterar mot den s k två-faktorsteorin. Enligt denna bestäms barnets intellektuella utveckling av å ena sidan endogena, biologiska faktorer och å den andra exogena, sociala faktorer. I denna klassiska arv kontra miljö-konflikt gäller diskussionerna främst vilken av dessa två faktorer som är av störst betydelse. Dessa forskare menar emellertid att man inte kan acceptera den passiva roll som individen får i denna förklaringsmodell. Barnet utsätts inte enbart för en påverkan som formar dess utveckling, utan påverkar aktivt sin egen utveckling. "In fact, the child is not only the object but also the subject of development" (Bogojavlenskij & Mentjinskaja, ibid, s 50-51).

Leontjev (1963) menar att det viktigaste är just att förstå att barnet ej passivt anpassar sig till den omgivande världen, utan aktivt tillägnar sig världen.

"The child is not adapted to the world of human objects and phenomena surrounding him, but takes it to himself, i e appropriates it." (A a, s 72)

"It is necessary to emphasise, above all, that this is always an active process." (Ibid, s 73)

Uppmuntran av barnets aktiva strävan att tillägna sig samhällsliga, kulturella erfarenheter, är ett nödvändigt villkor. Utbildningens viktigaste uppgift blir därför enligt Leontjev & Elkonin (1979) "to stimulate and organize the child's practical, creative activity" (a a, s 131).

En analys av inlärningsprocessen utifrån Vygotskijs studier och utifrån verksamhetsteorin, skiljer sig enligt Talyzina (1978; 1981) från en funktionell eller behavioristiskt grundad analys. Själva interaktionsprocessen mellan individen och världen, eleven och utbildningsprocessen, utgör det vetenskapliga studieobjektet och analyseras utan att reduceras till partikulära element. Människan framstår i denna interaktionsprocess som oändligt bildbar med förmåga till en i princip oändligt kreativ och intellektuell utveckling.

Människans bildbarhet och utbildningens roll i samhället.

Den aktiva synen på barnets utveckling och på människans roll i samhället - vilket utgör själva grunden i verksamhetsteorin - äger en motsvarighet i en aktiv syn på uppfostrings- och utbildningsprocessen. Utbildning och uppfostran uppfattas enligt denna stå i en självreflexivt utvecklande relation till den övergripande samhällsliga reproduktionsprocessen. Dvs, uppfostrings- och utbildningsprocessens utformning och innehåll har en aktiv, direkt betydelse för inriktningen på samhällets utveckling.

Den viktigaste problemställningen här är inte den konkreta utformningen av, eller det specifika (ämnes)innehållet i, utbildningen och uppfostran. Det viktigaste är på vilket sätt och under vilka betingelser de pedagogiska processerna aktivt kan bidra till en kvalitativ utveckling av samhället i stort - dvs, till en utveckling bortom till synes givna gränser för samhällets existens. Denna aktiva syn på uppfostran och utbildning representerar raka motsatsen till en laissez faire-ideologi, som ställer barnets fria och spontana utveckling i centrum.

Turtjenko (1976), sovjetisk pedagogisk forskare, skiljer mellan två motstridiga forskningsinriktningar med skilda uppfattningar om utbildningens roll i den samhällseliga reproduktionsprocessen: Å ena sidan en passiv syn som menar att utbildningen endast kan - och bör - reflektera pågående förändringar i samhället. Å andra sidan en aktiv syn ...

"The other side is whether, in the context of the technological revolution, education can and should be not only a necessary condition but also an active cause of progressive changes in all the other elements, as a factor that accelerates scientific and technological progress and the development of production." (A a, s 13)

Utbildningen kan och bör, enligt Turtjenko, utgöra en aktiv, pådrivande faktor i den samhällseliga utvecklingsprocessen.

Samma aktiva syn på utbildningens roll återfinns i en studie över människans bildbarhet och utbildningspolitiken av de finländska psykologiska och pedagogiska forskarna Yrjö Häyrynen och Jarkko Hautamäki (Häyrynen & Hautamäki, 1976, sv öv). De menar, att det finns en "ömsesidig växelverkan" mellan utbildning och samhälle, mellan kunskapstillägnande och samhällets nödvändiga produktiva och teknologiska utvecklingsbehov:

"Utvecklingen av produktionen fordrar ny kunskap och den nya kunskapen förändrar produktionen." (A a, s 111)

"Produktionen ställer ständigt ökade krav på utbildningen, och å andra sidan ger en hög utbildningsnivå människan möjligheter att förändra sina produktionsförhållanden." (Ibid, s 41).

På samma sätt som själva utbildningsprocessen uppfattas som en aktiv kraft i samhällsutvecklingen, kan den vetenskapliga forskningsverksamheten framstå som aktiv. Det finns enligt Turtjenko (ibid) en direkt relation mellan medborgarnas utbildningsnivå, vetenskapliga kunskaper och samhällselig (teknisk-ekonomisk) utvecklingsnivå:

"The more complex and intricate the technology, the higher the level of scientific knowledge working people must have to create and use it. And on the other hand, the higher the level of education of the working population, the more rapidly it is possible to create new

means of production - materialised scientific knowledge. A high level of education in the working class becomes today the determining condition in the implementation of the achievements of science." (A a, s 44)

"This means that the system of education becomes a very important factor, influencing directly the process of economic development." (Ibid, s 44)

Genom en hög kvalitet på det allmänna utbildningssystemet, kan den arbetande befolkningen få tillgång till vetenskapliga kunskaper, och den vetenskapliga forskningsverksamheten blir en faktor i produktionen.

Vetenskap och forskning får en aktiv, självreflexivt utvecklande roll med förmåga att bidra till en kvalitativ utveckling av samhället. Pedagogiken som vetenskap framstår följaktligen som en direkt kraft för samhällets utveckling, vars utnyttjandegrad blir bestämmande för mänsklighetens framsteg. (Jfr Turtjenko, ibid; jfr äv Häyrynen & Hautamäki, 1976).

Till grund för denna aktiva syn på utbildningens och vetenskapens roll, ligger en likaledes aktiv uppfattning om människans roll i samhällets utvecklingsprocess. Individens framstår som en del av den totala samhällsliga reproduktionsprocessen, där hon antas äga en aktiv förmåga att ingripa i och själv skapa sina samhällsliga omständigheter. Genom det mänskliga tänkandets kreativa förmåga, kan hon utveckla sin egen mänskliga natur och skapa kvalitativt nya kunskaper och kvalitativt nya samhällsförhållanden. Människans natur är inte given, utan potentiellt oändligt utvecklingsbar i relation till utvecklingen av de samhällsliga och materiella betingelserna. Detta uttrycks av Häyrynen & Hautamäki (ibid) på följande sätt:

"Människan har förmåga att förändras och utvecklas i takt med det sociala och tekniska framåtskridandet och bygga upp nya kunskaper och färdigheter som svar på de utmaningar samhällsutvecklingen medför. Det är alltså även fråga om möjligheter att utveckla nya drag, inte enbart om att med hjälp av utbildning överföra existerande kända egenskaper på nya individer." (A a, s 35)

Uppfattningen att människan äger en aktiv förmåga att styra och skapa sina framtida utvecklingsmöjligheter, vilar på ett perspektiv, som står i bjärt kontrast till såväl ett ramnedrivande perspektiv, som ser människan endast som en statisk produkt av sin omgivning - oförmögen att påverka sina historiska grundförutsättningar, som ett rambevarande där människan framstår som begränsat utvecklingsbar i "anpassningssyfte" för att uppnå harmoni eller jämvikt med givna, statiska naturlagar. Enligt det ramutvecklande perspektivet står individens kreativa förmåga och samhällets lagbundna utvecklingsprocess i en självreflexiv relation till varandra. Detta förhållandet kan uttryckas med hjälp av följande tre grundprinciper:

1. En absolut, kvalitativ utveckling av den totala samhällsliga

reproduktionsprocessen, bortom vad som kan uppfattas som "naturliga" gränser, är möjlig och i sista hand nödvändig.

2. Människan äger en potentiellt oändlig bildbarhetsförmåga och möjlighet till kreativ, intellektuell utveckling vilken kan realiseras i social praxis.
3. Det existerar en dialektisk eller självreflexiv utvecklingsrelation mellan punkterna 1. och 2. på så sätt, att det finns en aktiv, ömsesidigt utvecklande relation mellan de totala samhällsprocesserna å ena sidan och individernas kreativa intellektuella aktiviteter å den andra.

Här försvinner den förmenta motsättningen mellan "individernas behov" och "samhällets krav". Människan är med Häyrynen & Hautamäkis ord en samhällelig, historisk varelse, "som dels påverkar sin omgivning, dels tillägnar sig de viktigast resultaten av dess utveckling" (ibid, s 257), och "individen förverkligar sig själv och danar sin personlighet enbart genom samhället" (ibid, s 87).

Det är rimligt, menar Häyrynen & Hautamäki, att utgå från antagandet att människan kan lösa alla problem, och att hon kan utvecklas och förändras (ibid, s 145). Intelligensens historiska utveckling visar, att mänskligheten alltid har kunnat svara upp mot produktionsteknologins och samhällsutvecklingens krav. Människans bildbarhetsförmåga är historiskt obegränsad. Problemet om människans psykologiska utveckling och människosläktets utveckling i stort, blir i första hand en fråga om hur samhället skall förändras så att alla människor å ena sidan kan tillägna sig de kunskaper som människosläktet under tidernas lopp har uppnått, och å den andra kan lämna sitt eget skapande bidrag till denna utveckling (jfr Leontjev, 1969).

Denna syn på människans bildbarhet och på utbildning i allmänhet, är helt väsensskild från det ramnedrivande perspektivet, där skolan, familjen, etc, framstår som hämmande ramfaktorer, och där teknologiskt och vetenskapligt framåtskridande uppfattas som "orsaker" till social utarmning och till problem inom skolan och familjen.

Genomgående kan man här finna påtagliga likheter med Leibniz monad-begrepp. Människan som en monad är utrustad med ett kreativt tänkande som kan påverka hela universum. Som monad representerar varje individ helheten, och varje förändring i helheten (samhället, universum) återverkar på alla individer. Allt vad som sker med en människa, beror indirekt på alla andra människor, och varje människa är delaktig i allt och ingen kan undandra sig sitt ansvar för helheten. Alla monader är självständiga och handlar av egen kraft. Samtidigt står monad-individen i en ömsesidig, utvecklande relation till samhället, och med sin fria vilja kan hon aktivt ingripa i och utveckla inte bara sig själv och sitt eget samhälle utan naturen som helhet.

Även synen på utbildning och vetenskap som aktiva krafter i den samhällseliga reproduktionsprocessen, har flera aspekter gemensamma med Leibniz pedagogiska tankegångar. Enligt honom utgjor-

de konsten och vetenskaperna positiva krafter med möjlighet att bidra till ett allmänt ökat välbefinnande för mänskligheten. Och genom en hög kvalitet på den allmänna utbildningen skulle den kunna bidra till en positiv internationell samhällsutveckling.

Sammanfattningsvis kan konstateras att Vygotskijs kulturhistoriska teori lagt grunden till ett teoretiskt angreppssätt, som tar sin utgångspunkt i en grundläggande anti-empiristisk kunskapssyn och i en aktiv uppfattning om människans, utbildningens och vetenskapens roll i samhället. Denna aktiva uppfattning är i sin tur kopplad till ett övergripande enhetligt perspektiv, där individen och samhället, liksom utbildningsprocessen och samhället, framstår som två ömsesidigt utvecklande sammanhang. Detta teoretiska angreppssätt kan stå som ett exempel på hur en ramutvecklande pedagogik kan uttryckas inom modern pedagogisk teori.

SLUTORD.

Avsikten med detta arbete har varit att försöka belysa några viktiga problemställningar inom framväxten av pedagogisk teori - problemställningar som på olika sätt varit knutna till pedagogikens vetenskapsfilosofiska och vetenskapspolitiska grunder. Av största intresse har varit förhållandet mellan vissa grundläggande vetenskapsfilosofiska och metodologiska utgångspunkter inom pedagogisk teori och skilda politiskt-ideologiska ståndpunkter som tenderar styra och begränsa utbildningspolicy. Ett grundläggande antagande har varit, att det finns ett samband mellan å ena sidan vad som ofta uppfattas som neutrala eller objektiva vetenskapliga utgångspunkter inom pedagogisk forskning och å den andra politiskt-ideologiska ståndpunkter som påverkar praktisk pedagogisk verksamhet och utbildningspolicy.

För att bättre kunna belysa dessa problemställningar, har jag använt en meta-teoretisk och heuristisk modell, utifrån vilken en undersökning av olika pedagogiska skolbildningar har genomförts. Med hjälp av denna metod var det möjligt att i grova drag urskilja tre breda, teoretiska strömningar som i detta arbete har betecknats som en ramnedrivande, en rambevarande och en ramutvecklande pedagogik.

Sedan slutet av 1960-talet har i hela västvärlden en sådan ramnedrivande pedagogisk strömning vuxit fram, som huvudsakligen har uttryckt sig som en radikal proteströrelse riktad mot det etablerade utbildningssystemet och i sin förlängning mot hela det västerländska samhället som sådant. Sedan mitten och slutet av 1970-talet har denna proteströrelse gradvis etablerats inom olika pedagogiska institutioner, inom pedagogisk forskning och inom utbildningspraxis. Idag har den ett stort inflytande över såväl akademisk forskning och utbildning som utbildningspolicy och uppfostringsideologi i stort.

Det finns emellertid tecken på att den ramnedrivande tendensen inom utbildningen nu har nått sin kulmen. Tidigare förespråkare för en radikal, alternativ pedagogik, har i stället börjat kritisera vad de själva varit med om att bygga upp. Orsaken till denna kritik är nästan viktigare än kritiken som sådan: efter 10-15 års erfarenhet, har man börjat se de faktiska, praktiska konsekvenserna av en så radikal pedagogik på studenter och på den pedagogiska verksamheten i stort. I stället för mer övergripande perspektiv och mer adekvata kunskaper, tycks tillämpningen av "alternativa" pedagogiska program snarare ha lett till en försämring av baskunskaper, till social anomi och till en ökad dequalificering.

I detta arbete har jag sett det som viktigt att sätta in denna radikala, alternativa pedagogik i sitt historiskt filosofiska sammanhang, och att försöka peka på de praktiskt politiska konsekvenserna av ett sådant ramnedrivande pedagogiskt perspektiv. De vetenskapsfilosofiska och teoretiska grundidéer som den ramnedrivande pedagogiken vilar på är inte nya, utan kan hänföras till tankegångar som framfördes redan av sofisterna i det antika Grekland. En ramnedrivande pedagogisk strömning har

sedan dess funnits inom den historiska utvecklingen av pedagogisk teori, och återfanns under upplysningstiden i Rousseaus pedagogiska tänkande.

I kontrast till den ramnedrivande pedagogiken, har jag försökt belysa de teoretiska och filosofiska grunderna till dess vetenskapliga och historiska motsats: en ramutvecklande pedagogik. Denna präglas av ett övergripande och utvecklingsinriktat tänkande, som bl a innebär följande:

1. Utbildnings- och uppfostringsprocessen framstår som nödvändiga, sociala processer. De är aktiva på så sätt att innehållet är av betydelse för inriktningen på samhällets utveckling. Detta innebär bl a att om innehållet i utbildningen - och uppfostran - inte svarar mot de nödvändiga krav som samhället ställer på sina blivande samhällsmedborgare, kommer den att fungera i riktning mot en dequalificering och en försämring av allmänna livsvillkor. Om innehållet svarar mot de krav som samhället för närvarande ställer på sina aktuella medborgare, kommer den i stället att medverka till en begränsad, relativ utveckling av samhället inom givna betingelser. Om utbildningen däremot skall kunna fungera som en adekvat, pådrivande kraft i den samhälleliga reproduktionsprocessen, måste dess innehåll svara mot de krav som det framtida samhället kan antas ställa på sina medborgare.

Om en kvalitativ utveckling av samhället, bortom givna betingelser, uppfattas som önskvärd, räcker det således inte med en enkel reproducering av den nu aktuella utbildningsnivån. Innehållet i utbildningen måste ständigt utvecklas till att svara mot framtida behov; den måste så s ligga "före" i tiden. Detta är emellertid i sista hand en fråga om politiska beslut. Målet för uppfostran och utbildningen måste klart definieras innan det kan ges ett målinriktat innehåll. På detta sätt hänger målet för uppfostran och utbildning samman med målet för samhället i stort. Och så länge det saknas en klart definierad målsättning för samhället, blir det i praktiken omöjligt att fastställa några säkra och långsiktiga mål för uppfostran och utbildning.

2. Barnet/eleven framstår inom den ramutvecklande pedagogiken som en aktiv agent i uppfostrings- och utbildningsprocessen. Med hjälp av förvärvade erfarenheter och kunskaper kan människan med sin fria vilja styra såväl sin egen utveckling som övergripande samhälleliga betingelser. Detta frihetsbegrepp representerar inte en anarkistisk frihet där individen kan göra vad hon vill, utan en målinriktad frihet gentemot en lagbunden utveckling av samhällets yttersta betingelser. Människan är en del av samhället, men i motsats till de synsätt som ser människan som styrd och begränsad av övergripande, samhälleliga villkor, framstår hon som en aktiv agent i den totala, sociala reproduktionsprocessen.

3. Slutligen framstår här den pedagogiska forskningen som en aktiv process med möjlighet att bidra till en kvalitativ utveckling av samhället. Dvs, genom att utveckla nya teoretiska

angreppssätt, kan den pedagogiska forskningen på lång sikt medverka till förändring i pedagogisk praxis, och därmed till en kvalitativ utveckling av samhället i stort. Detta arbete representerar i grunden ett blygsamt försök att verka i denna riktning.

SUMMARY.

The aim of this work is to examine a number of historical currents or traditions in the theory of education on the basis of different philosophical and political standpoints. Of specific interest are the epistemological-ontological assumptions and political-ideological value systems which lie at the foundations of such schools of thought. This, in turn, is connected with a number of methodological problems: Is there a general, unifying method by which one can identify and classify theories of education into different historical-scientific currents or traditions? What are the essential differences between such currents and how can these best be exemplified?

The study is divided into three main sections. In Section I (Chapters 1-3) the theoretical and philosophical foundations of the study are presented. Chapter 1 summarizes some recent attempts to differentiate between different basic schools of scientific thought. Examples are taken from studies in the theory of science both generally and as applied to educational theory and the philosophy of education. Although these studies represent different conceptual points of departure, different methodological approaches and different terminologies, they reveal a similar underlying pattern or structure in their methods of classification.

Generally, three main tendencies emerge. Firstly, there is a broad historical tradition rooted in Locke's empiricism and Hume's nominalism, and which has gone under names such as empiricism (logical empiricism), positivism (logical positivism), nominalism, sceptical relativism and sensationalism. Secondly, there is an opposing tradition which goes under the names of idealism (neo-idealism), speculative rationalism, neo-kantianism, hermeneutic and anti-positivism. Historically this tradition is usually associated with Kant, Hegel, Dilthey and Weber. Finally, there is a tendency to recognize a third, rather diffuse tradition which has attempted to go beyond the constraints of the former two. This has been referred to under names such as marxism (neo-marxism), dialectical materialism and critical theory.

When it comes to how these three general tendencies express themselves in more detail, the variations are enormous. Furthermore, there is a great deal of overlapping between them. One of the main problems in attempting to come to terms with these different tendencies is the lack of a unified basis for and method of classification, as well as the lack of a unified terminology.

The same overall pattern is revealed in studies concerning the philosophy of education. Here a basic distinction is often made between, on the one hand, pragmatism, naturalism and "realism" (in its modern meaning), and on the other hand, idealism, traditionalism and different forms of value oriented educational philosophies. Beyond these two seemingly opposed tendencies one can also discern a third, which would attempt to bridge the

opposition by way of some sort of "synthesis".

In Chapter 2 a number of more fundamental problems emerging from the philosophy of science are presented. This concerns how researchers have identified different sets of ontological assumptions which lie at the foundations of all scientific theory, and on the basis of this attempted to systemize scientific thought into a limited number of schools or traditions. Two fundamental ontological issues or problems emerge: the particular vs. the universal; and being vs. becoming. These two problems are characterized as primal antinomies which concern all scientific thought. In relating these antinomies to one another by way of a two-dimensional matrix, a pattern is revealed which is analogous to the patterns found in the classification systems presented in Chapter 1. The matrix is used to define three fundamental epistemological-ontological points of departure for scientific thought in general, as based upon the two primal antinomies.

In Chapter 3 the two antinomies are reformulated into two methodological problems, and a corresponding matrix is constructed to be used as a meta-theoretical model in order to study basic theoretical and methodological problems in the history of educational theory. The model is used both as a heuristic aid and as an analytical method for the examination of basic divergencies between different theoretical schools and political-ideological tendencies. It also gives the advantage of treating such divergencies on the basis of a common meta-theoretical framework.

From this meta-theoretical model three ideal categories are derived, which represent both epistemological-methodological and political-ideological divergencies in the theory of education. These three categories can be characterized in the following way:

Category A. The particular (reductionist) context is the primary methodological point of departure; and educational processes are regarded as being passive in relation to society as a whole - i.e. they have no direct influence on general societal development. This standpoint corresponds most closely to philosophical sceptical relativism. It is often characterized by a suspicion of science and theoretical knowledge in general, and may tend to regard institutionalized education as "repressive".

Category B. Educational processes are active in the particular social context, and can lead to limited social development in the form of reforms. At the same time they are passive vis-a-vis the overriding order of society, which is seen as essentially fixed. There is thus a given limit to the societal changes that can be brought about through educational reform processes. This standpoint tends to divide the world into two seemingly irreconcilable contexts: the (active) particular vs. the (passive) universal; individual needs vs. societal constraints; "vita activa" vs. "vita contemplativa".

Category C. The primary methodological point of departure is

society as a whole both in space and in time. Each individual context is an active nexus both determined by and determining the structure of the whole. Educational processes are directly active in the general process of societal development, since each individual directly influences the societal whole. The whole is infinitely developmental. This standpoint recognizes a dynamic relationship between the particular and the universal; between the "material" and the "ideal" world; between the development of the individual and the development of the very laws of social existence.

In order to better facilitate the use of these categories in connection with actual theories of education, a terminology is introduced which also reflects a political-ideological dimension which tends to be associated with the more practical consequences of each standpoint:

- Category A: Frame-destructive pedagogy
- Category B: Frame-conserving pedagogy
- Category C: Frame-developing pedagogy

In these "frame-concepts", the term frame refers to those general constraining factors or conditions which are perceived as or tend to act as boundaries or limits set on educational processes, on the capacities of individuals or on the development of society as a whole. Ultimately, such frames define our conceptions of universals - whether they are conceived of as only subjective illusions, as real and fixed limits, or as real but developmentable limits.

A. Frame-destructive pedagogy: This can be described as a sceptical relativist, nominalist perspective concerning education, knowledge and society as a whole. Overriding institutional "frames" - e.g. institutionalized educational systems - are seen as being purely arbitrary and subjectively determined. Such frames can thus be regarded as unnecessary or even repressive. From this point of view, solutions to educational problems tend to take on a destructive or "anarchistic" character, both ideologically and in practical terms.

B. Frame-conserving pedagogy: This is generally based upon the idea of "re-form", either purely ad hoc-reform or reforms directed toward limited development within the boundaries of seemingly given, fixed social frames. Social frames are seen as necessary and positive, but there is a tendency to regard them as absolutely given and non-transcendable. Educational reforms are therefore directed toward particular internal problems, whereas the social frames within which these problems exist are seen as lying "outside" the territory of educational science. Such reform solutions to educational problems tend to conserve the very frames which may have given rise to the problems in the first place.

C. Frame-developing pedagogy: This is based upon the idea of mutual, self-reflexive development between overriding societal frames and particular contexts. These frames are seen as necessary, but not as eternally given or fixed. Societal development

can and must include the qualitative development of such frames, and educational processes are seen as being directly active in this. Thus the relationship between educational processes and the development of overriding societal frames becomes one of the primary objects of educational research, theory and practice. Educational research acts as a policy-creating factor directed not only toward the development of enhanced educational frames, but also toward the development of societal frames in general. Such educational research, policy and practice must necessarily be combined with an overall (national) political goal.

These pedagogical frame-concepts are not to be thought of as rigorously defined analytical categories, but as heuristic devices which themselves represent frames of reference for the comparison of different political-ideological tendencies in theories and policies of education.

These frame-concepts, and the meta-theoretical categories upon which they are based, are used as a point of departure for the examination of a number of historical schools of educational thought. The aim of this study is to determine if such concepts and categories can be used to differentiate between different historical currents in educational theory, and thus to reveal how fundamental differences in such currents can express themselves.

As an aid to this, a number of fundamental issues in the history of education are presented. These fall into three broad context:

1. Theory of knowledge
2. Theory of human nature
3. Educational theory in relation to social development

These issues, and the theoretical-pedagogical problems which they represents, are used as a test for examining the content of different schools of educational thought.

In Section II (Chapters 4-5) the meta-theoretical model is applied to historical material. Two important historical periods are chosen and a number of educational schools or traditions are investigated. The theoretical and practical contents of the schools are then compared to the categories of the model.

In Chapter 4 educational theories developed in antique Greece, as represented by the Sophists, Plato and Aristotle, are examined. In a corresponding manner, Chapter 5 treats of the European Enlightenment period and the work of John Locke, Gottfried Wilhelm Leibniz and Jean-Jaques Rousseau. These particular philosophers, and the historical traditions which they represent, were chosen on the grounds of their importance and influence in the history of educational theory. They were also chosen as representing competing schools of education and competing political-ideological interests.

By way of examining the philosophical, theoretical and political-ideological contents of these different schools, and comparing them to the categories of the meta-theoretical model, greater insight can be gained both concerning the schools themselves and concerning how the meta-theoretical categories express themselves historically. The results of the study demonstrate the following general tendencies:

Category	Designation	Antique Period	Enlightenment Period
A	Frame-destructive	Sophists	Rousseau
B	Frame-conserving	Aristotle	Locke
C	Frame-developing	Plato	Leibniz

In Section III (Chapters 6-8) a corresponding examination of a number of "modern" (post-1900) educational movements is undertaken. Chapter 6, "Radicalism as frame-destructive pedagogy", examines so-called radical, anti-authoritarian or alternative educational theory as developed in American "progressivism". This movement has its roots in William James' pragmatism and John Dewey's instrumentalism, and has proceeded through A.S. Neill's anti-authoritarian child-rearing ideology, Paul Goodman's anarchistic philosophy of education and Ivan Illich's program for deschooling society.

Chapter 7, "Reform policy as frame-conserving pedagogy", examines Swedish national educational reform policy from 1946 to the present. This does not represent any single school or movement in the theory of education, but reflects a broad, politically institutionalized standpoint concerning how to deal with national educational problems.

Chapter 8, "Cultural-historical theory as frame-developing pedagogy", examines the theoretical work of L.S. Vygotsky, and the so-called activity theory of learning developed by inter alia A.N. Leontiev.

These three examples of post-1900 currents in the theory of education demonstrate that the broad historical schools or traditions identified in Section II are pervasive in educational theory and practice even today. This also affirms the usefulness of the meta-theoretical model developed in this study, both as a heuristic aid and as an analytical method for examining the actual content of current theories of education and educational practice.

NOTER.

- (1) Paradigmbegreppet har kritiserats från många håll. Vissa kritiker av Kuhns arbete menar att han använder paradigmbegreppet på åtminstone 21 (!) olika sätt (se t ex Phillips, 1981).
- (2) Brante (1980) undersöker vilken betydelse Kuhns paradigmatteori har för sociologiska forskare. För det första, menar Brante, öppnar sig möjligheten att utifrån sociologiska perspektiv och metoder studera den vetenskapliga kunskapens innehåll och utveckling. För det andra ger paradigmatteorin sociologer möjlighet att kritiskt reflektera över sin egen disciplin. Är sociologin en empirisk eller teoretisk disciplin och var befinner sig sociologin på den kuhnska utvecklingsstegen? (I detta avseendet är paradigmbegreppet lika relevant för pedagogiska forskare. Å andra sidan utgör det knappast en nödvändig förutsättning för att få till stånd en sådan reflektion över den egna forskningsdisciplinen - antingen det gäller sociologi, pedagogik eller någon annan forskningsdisciplin.)
- (3) Inom den samhälls- och beteendevetenskapliga forskningen flyter ofta dessa två delvis motstridiga definitioner av paradigmbegreppet samman, och under 1970-talet började det att tillämpas på flera olika sätt. Ett exempel på samhällsforskare som lyckas kombinera Kuhns paradigmbegrepp med tanken om konkurrerande forskningstraditioner är Popp (1975). Inom den kuhnska "normalvetenskapliga" utbildningsforskningen, identifierar han ett antal forskningsparadigm, som styr vetenskapliga problemställningar och val av metoder och som representerar skilda sätt för forskaren att "se på saker".
- (4) Sådana delvis motstridiga skolbildningar uttrycker sig som olika vetenskapsfilosofiska eller vetenskapsteoretiska strömningar, traditioner, trender, forskningsapproacher, paradigm, el likn (se t ex Benner, 1978; Bramwell, 1978; Egidius, 1983; Popp, 1975 och Törnebohm, 1977; 1978; jfr äv Lindholm, 1981). Även när samma vetenskapstradition åsyftas, kan denna betecknas på olika sätt beroende på forskarens utgångspunkter och problemställningar. Den sk anglosaxiska vetenskapstraditionen betecknas som en vetenskapsfilosofisk riktning av t ex Nordenbo (1979), men som en meta-teoretisk skola av t ex Radnitsky (1968). På samma sätt kallas de tre riktningarna positivism, marxism och kritisk teori för vetenskapsfilosofiska traditioner av Johansson m fl (1974), medan Törnebohm (1978 och 1980a) benämner dem vetenskapsteoretiska skolor. (För en närmare diskussion om relationen mellan vetenskapsteori och vetenskapsfilosofi se t ex Nilsson, 1978b och Törnebohm, 1979.)
- (5) Denna oenighet har i princip funnits sedan den västerländska vetenskapens begynnelse och har givetvis inte uppstått i samband med introduktionen av paradigmbegreppet. Dagens uppmaning att forskare måste vara "paradigm-medvetna" äger

en nästan direkt motsvarighet i vad som för 40 år sedan angavs som att forskare bör vara "philosophy-conscious" (se Horne, 1945, s 138; jfr äv Curtis, 1968).

- (6) Begreppet ontologi definieras vanligen som vetenskapen om varat: "The theory of being qua being /.../ The science of fundamental principles;" ("Dictionary of Philosophy"; Runes, 1974, s 219). Det används synonymt med begreppen första principer och metafysik, det senare definierat som: "The science of being as such. To be distinguished from the study of being under some particular aspects;" (ibid, s 196).
- (7) Begreppet epistemologi kan också användas i en bred bemärkelse, som innefattar såväl kunskapsteoretiska frågor om kunskapens natur och möjligheter, ursprung och giltighet som vetenskapsteoretiska frågor om vetenskaplig metod och teoribildning (se t ex Werner, 1984). Epistemologi används då nästan synonymt med begreppet vetenskapsteori. (Jfr not 13 nedan.)
- (8) Protagoras, som av många anses vara den främste sofisterna, kan inte ensam stå som representant för hela den sofistiska pedagogiken. För det första uppfattas Protagoras som betydligt mer "moderat" i sina ståndpunkter än flertalet av hans efterföljare, och för det andra finns endast enstaka citat bevarade från sofisterna, varför det skulle vara vanskligt att förlita sig enbart på dem som anses härstamma från Protagoras.
- (9) I de fall där det finns en senare upplaga har jag använt den. (Se litteraturförteckningen för aktuell upplaga och första utgivningsår.)
- (10) Under det senaste årtiondet kan emellertid en förändring skönjas, och den empiriskt-analytiska utbildningsfilosofin har fått överge sina mer dogmatiska ståndpunkter (jfr Nordenbo, 1979).
- (11) Dessa är: 1) analytisk filosofi och pedagogik, 2) reformpedagogik, 3) existentialism och existensfilosofisk pedagogik, 4) thomistisk filosofi och pedagogik, 5) marxism och marxistisk pedagogik samt 6) hermeneutik och kritisk filosofi.
- (12) Brubacher (1969; 1 uppl 1939) skiljer i sin 4:e och senaste upplaga mellan följande 12 (!) traditioner: 1) pragmatisk naturalism, 2) "rekonstruktionism", 3) romantisk naturalism, 4) existentialism, 5) organisk utbildningsfilosofi, 6) idealism, 7) realism, 8) rationell humanism, 9) skolastisk realism samt 10) fascistisk, 11) kommunistiskt och 12) demokratisk utbildningsfilosofi. I tidigare upplagor hänför han dessa traditioner till antingen en progressiv eller en konserverativ huvudinriktning - en uppdelning som han emellertid tar avstånd från i sin senaste upplaga.

- (13) Begreppet vetenskapsteori - liksom begreppet epistemologi (se not 7 ovan) - kan definieras såväl i en begränsad filosofisk betydelse som på ett bredare och mer övergripande sätt. I Sverige förknippas begreppet vanligen med den bredare innebörden "vetenskap om vetenskaper", vilken framförts av framför allt Törnebohm (jfr Äv Werner, 1984). I detta arbete används begreppet på detta breda sätt, vilket kan exemplifieras med följande definition ur "Filosofiskt lexikon" (Ahlberg & Regnéll, 1974):

"I ordets vidare mening är vetenskapsteori ett vetenskapligt studium av vetenskap och vetenskaper i allmänhet ("metavetenskap"). Detta studium innefattar då inte bara de klassiska kunskapsteoretiska frågorna på det område det här gäller utan också sådant som ett forskningsprojekts organisation, den strategi man följer, sättet att meddela forskningsresultat, osv. Också vetenskapsfilosofiska uppgifter kan höra hit." (A a, s 140)

För ytterligare diskussion och definition av begreppet vetenskapsteori hänvisas till Lindholm (1981); Nilsson (1978b); Radnitsky (1968); Werner (1984) samt till Törnebohms arbeten (t ex 1979 och 1980).

- (14) Se t ex Brante (1976); Hansson (1982; 2 uppl); Israel (1972) och Johansson (1977). Redan år 1970 inleddes i "Häften för kritiska studier" en vetenskapsteoretisk debatt, som under 70-talet åtföljdes av en rad artiklar av vetenskapsteoretisk art (se HfKS 1970: nr 1; 1976: nr 5 och 1977: nr 6). I slutet av 70-talet fördes en vetenskapsteoretisk debatt i en svensk dagstidning ("Sydsvenska Dagbladet") med artiklar av bl a Brante (1978); Liedman (1978) och Rosengren (1978). Denna debatt kan ses som ett uttryck för ett stort allmänt intresse av vetenskapsteoretiska frågeställningar inom svensk beteende- och samhällsvetenskap, vilket också har resulterat i ett antal avhandlingar av vetenskapsteoretisk art, t ex Brante (1980); Fridjonsdottir (1983) och Fritzell (1981).
- (15) För en mer ingående redogörelse för positivismen se t ex Ayer (1959); Hanfling (1981); Radnitsky (1968); Törnebohm (1981).
- (16) För en mer ingående redogörelse för hermeneutiken se t ex Dreier & Kvale (1984); Engdahl m fl (1977); Ödman (1979; 1981) samt tidskriften "Nordisk Psykologi", nr 2, 1977.
- (17) För en översiktlig diskussion om marxistisk vetenskapsteori se t ex Liedman (1974). Den sk kritiska skolan utformades under 1930- och 40-talen vid universitetet i Frankfurt am Main. Initiativtagare var Max Horkheimer, Herbert Marcuse och Theodor Adorno, vilkas tankegångar senare vidareutvecklades av framför allt av Jürgen Habermas (se t ex Habermas, 1978 och Kalleberg, 1973). För en översiktlig svensk redogörelse se t ex Kalleberg (1974).

- (18) Dessa två till synes oförenliga alternativ mellan å ena sidan "materialism" och å den andra "idealism" går enligt Egidius (1983) tillbaka till själva begynnelsen av europeisk filosofi, närmare bestämt till skillnaderna mellan Demokritos och Platon. Egidius tar exempel från dagens psykologiska och medicinska verksamhet och menar, att striden mellan behaviorister och psykoanalytiker, mellan medicinsk och psykologisk behandling inom psykiatri, mellan symtomsyn och helhetssyn inom sjukvården, mellan behandlingen av sjukdomar och omvårdnaden av hela patienten, i olika former är moderna varianter av den gamla motsättningen mellan Demokritos och Platon, mellan "materialismen" och "idealismen".
- (19) Denna begrepps- och innehållsförvirring är ett välkänt faktum för många som arbetar med vetenskapsteoretiska frågeställningar. Det finns en rad exempel på forskare, som på grund av frustration över de traditionella klassificeringssätten, utarbetat egna förslag till vetenskapsteoretiska utgångspunkter. I Sverige har detta förekommit bl a inom kunskaps- och vetenskapsteoretiskt orienterad psykologisk forskning. Johansson & Svensson (1981), t ex, försöker överskrida motsättningen inom psykologin mellan vad de identifierar som "positivistisk objektivism" och "hermeneutisk subjektivism" genom att presentera en tredje kunskapsteoretisk ståndpunkt som de kallar "realistisk paradigmatteori".
- (20) I dessa exempel - samt i de därpå följande exemplen i kapitel 2 - kommer jag konsekvent att presentera skolbildningarna i den ordningsföljd som bäst svarar mot det ovan nämnda mönstret över tre breda vetenskapstraditioner. Denna ordningsföljd kan följaktligen skilja sig från den som författarna själva av olika skäl har använt.
- (21) Inom dessa riktningar finns enligt Myhre (1980) ett antal variationer. Det finns även forskare som under sin utveckling skiftar åskådning eller som inte bekänner sig till någon specifik riktning utan intar en eklektisk eller förmedlande hållning.
- (22) Enligt Myhre (1980) kan de utbildningsfilosofiska traditioner i USA, som är förankrade i t ex idealismen, aristotelismen, "perennialismen" och existentialismen, utan svårigheter inräknas i den humanvetenskapligt-hermeneutiska vetenskapstraditionen. I Europa gör sig denna tradition också gällande - förutom i Tyskland - i Holland, Österrike, Schweiz och England. Även i Belgien, Finland, Danmark och i de romanska länderna - dvs, i praktiskt taget alla länder utom Sverige - har en pedagogisk forskning växt fram som till sin grund är humanvetenskapligt-hermeneutisk.
- (23) Jämvikts- (eller konsensus-) och konfliktbegreppen är traditionella grundbegrepp inom samhällsvetenskaplig forskning, med vars hjälp man grovt kan skilja mellan hur olika teorier ser på relationen mellan utbildning och

samhälle. I Sverige har t ex Öhlund (1979) utifrån dessa grundbegrepp utarbetat en översikt över sådana teorier.

- (24) Det finns enligt Simon (1978, s 100ff) två motstridiga uppfattningar om människans intellektuella aktiviteter. Den ena utgår från att den intellektuella kapaciteten i stort sett förblir oförändrad genom livet. Intelligensen framstår som ärftlig, och kan följaktligen mätas. Den andra utgår från att människans intellektuella aktiviteter är "plastiska" och utvecklingsbara. Dessa två uppfattningar om ett statistiskt respektive ett utvecklingsbart mänskligt psyke svarar mot två uppfattningar om barns bildbarhetsförmåga. Den ena antar att barn saknar förmåga till abstrakt tänkande och är i behov av praktiska aktiviteter och konkreta exempel för att inhämta allmängiltiga, övergripande kunskaper. Den andra antar att barn har förmåga att tänka abstrakt och kan tillgodogöra sig teoretiska studier. Den gamla teorin om statisk intelligens har således ersatts med en "ny" teori om begränsad bildbarhetsförmåga. Denna legitimerar enligt Simon användningen av intelligens- och begåvnings tester i skolan samt den åtföljande selektionen.
- (25) Indelningen av psykologin i dessa tre skolbildningar går tillbaka till etablerandet av den psykologiska vetenskapen i Sovjetunionen under 1920-talet. P.J. Galperin är efterföljare till Vygotskij, och hans uppdelning följer i stort sett sin företrädare. (Litteraturhänvisning samt en mer utförlig redovisning och diskussion finns i avhandlingens del III, kapitel 8.)
- (26) Detta relativistiska perspektiv är ett exempel där den traditionella indelningen i vänster- respektive högerideologier inte stämmer. Epstein (1983) betraktar det han kallar nyrelativism för en "konservativ" ståndpunkt, och Simon (1978) talar om relativismen som ett till synes "radikalt" eller t o m "revolutionärt" perspektiv, som emellertid tenderar verka i en bakåttsträvande, "reaktionär" riktning.
- (27) Det har alltid funnits mer eller mindre extrema empirister som förnekat betydelsen av epistemologiska och ontologiska studier inom utbildningsforskningen. Dit hör t ex Hook (1969; 1 uppl 1956):

"There is a great deal of nonsense talked about philosophy of education. This is particularly true of claims that a metaphysical or epistemological position has logical implications for educational theory and practice". (A a, s 136).

"To encourage philosophers ... to derive a philosophy of education from some philosophic position such as Idealism, Realism, Thomism, Pragmatism or Existentialism, is to encourage them to perpetrate garrulous absurdities". (Ibid, s 139).

"Epistemology is bad enough in its confusions of logic and psychology: epistemology of education is worse. No one ever derived a single item of new knowledge about learning either from epistemology or epistemology of education. What we know about reliable procedures by which learning may be furthered, we know through scientific or empirical psychology without benefit of epistemology or metaphysics". (Ibid, s 139).

Empiristernas starka position har emellertid under det senaste årtiondet avtagit, och alltför såväl utbildningsfilosofer och pedagoger som andra idéhistoriskt inriktade forskare betonar vikten av epistemologiska och ontologiska studier (t ex McClellan, 1981; Soltis, 1981a; Werner, 1984).

- (28) Lodge använder begreppet realism i en "modern" betydelse. I klassisk filosofisk bemärkelse står realism för uppfattningen att existensen av det universella och allmänna är lika eller t o m mer reellt än existensen av det fysiska och materiella. I "Dictionary of Philosophy" kan man finna följande definition:

"Theory of the reality of abstract or general terms, or universals, which are held to have an equal and sometimes a superior reality to actual physical particulars. Universals exist before things, ante res. (Runes, 1974, s 264)

Platons lära om de reellt existerande idéerna framstår vanligen som det främsta exemplet på den klassiska realismen (jfr t ex Curtis, 1968).

- (29) Lodge beskriver denna "balanserade filosofi" på följande sätt:

"Imagine a tripod, with one foot firmly based upon realism, one upon idealism, and one upon pragmatism. Imagine a pendulum suspended from the apex of the tripod, swinging freely. In swinging toward realism, it swings away from idealism and pragmatism. In swinging toward pragmatism, it swings away from realism and idealism. Yet the other two feet of the tripod, even when the swing is away from them, are important. They exert a counterpull, an influence which prevents the swing in any one direction from upsetting the tripod." (Lodge, 1947, s 335)

- (30) I slutet av boken nämner Ross även realismen som en filosofisk tradition med viss betydelse för utbildningsteori och -praktik. Realismen finns emellertid ej med i huvudredogörelsen för de utbildningsfilosofiska traditionerna, och Curtis (1968, s 55) tror, att Ross nämner den endast som en eftergift åt sin handledare professor Sir John Adams!

(31) Curtis (1968) skriver:

"The truth is that in company with the majority of thinkers prior to the eighteenth century, the philosophies of Plato and Aristotle have at the same time idealistic and realistic aspects, but in their fundamentals they transcend both realism and idealism" (A a, s 59).

(32) Urban (1929) hävdar att det i sista hand endast finns två filosofiska traditioner: 1) "philosophia perennis", som följer "den stora filosofiska traditionen" från bl a Platon, Augustinus, Leibniz, Hegel, och 2) "philosophic modernism", som utvecklades av Locke. Inom "philosophia perennis" har enligt Urban de största filosoferna alltid stått över de hårddragna gränslinjerna mellan idealism och realism. Den representerar snarare något som finns "bortom" båda dessa traditioner (jfr Urban, 1949).

(33) Valet av Feiblemans och Northrops studier har skett mot bakgrund av att deras presentation för detta arbetes syfte framstår som belysande och innehållsmässigt relativt lättillgänglig. Deras terminologi faller också väl in i mönstret för de benämningar som använts i kapitel 1. Valet av Thomas P Ritcheys arbeten har delvis skett av andra skäl. Som socialantropolog med erfarenheter från filosofisk, idéhistorisk och ekonomiskt inriktad forskningsverksamhet, har han utformat tre ontologiskt-epistemologiska utgångspunkter för studier av social utveckling. På grund av den samhällsvetenskapliga förankringen blir dessa "filosofiska" kategorier innehållsmässigt mer lättillgängliga och framstår som betydelsefulla för samhällsvetenskaplig forskning i stort.

(34) Feibleman (1951) skriver:

"Needless to add, not all philosophies identify themselves with any of these positions or according to this terminology; in fact very few do. The terms are unimportant: terms as terms are merely convenient handles by which we grasp ideas; any other terms provided they were defined properly and employed consistently would serve as well." (A a, s 42)

"If terms, then, are unimportant and their choice arbitrary within the limits mentioned, positions are not. The choice of philosophical position is of the utmost significance if ontology is central to everything else, as its study seeks to indicate." (A a, s 43)

(35) Ursprunget till alla senare filosofier finns enligt Feibleman (1951) inom antikens filosofi. I Platons skrifter återfinns såväl idealismen som realismen. Den nominalistiska ståndpunkten upprätthölls framför allt av sofisterna, medan Aristoteles intar en sorts kompromissposition med ena foten i Platons filosofi och den andra i nominalismen.

(36) I Ritchey (1979a) formuleras denna frågeställning på följande sätt:

" - is universal existence to be considered a primitive unity, in which particular existence or discrete phenomena are subsumed aspects or qualities of a primary, continuous, coherent 'oneness' (the unity of the all)?; or

- is individual (discrete) existence to be considered the primary state of existence, the universe 'as a whole' being defined by way of the aggregate of self-evident objects-in-themselves and the sum total of the interaction of those objects?" (A a, s 7-8)

(37) Denna frågeställning formulerar Ritchey (1979a) på följande sätt:

" - is the primary 'mode of existence' of the universe characterized by development of evolution - i.e. any given state of being of the universe representing but a subsumed 'geometrical' stage of a general, absolute developmental process (i.e. general evolutionary development as the primary reality of universal existence)? (The primacy of becoming); or,

- is the mode of existence of the universe primarily fixed by way of aprioristically given and fixed natural law, where 'change' and/or 'development' are but internal, relative qualities subsumed by eternally fixed universal constraints (i.e. fixed universal law as primary reality? (The primacy of fixed being). " (A a, s 9)

(38) Enligt Ritchey (1979a) finns det således inte 4 kategorier eftersom B och C i sig själva är ofullständiga:

"(B) and (C) together,..., represent one consistent universal state and mode of being. (B) represents the reductionist-interactionist scheme for general linear development; (C) represents the universal boundary conditions for such linear development (i.e. fixed universal lawfulness)." (A a, s 20)

(39) Ritchey (1979a) skriver:

"the different possible combinations of ontological assumptions based upon these antinomies result in a nested hierarchy of scientific points of departure which are not only qualitatively distinct, but which are ordered relative to one another by degrees of inclusiveness/completeness, respectively contractedness/incompleteness, and thereby express a general order of scientific adequacy." (A a, s 17)

När man talar om relationen mellan de tre vetenskapliga utgångspunkterna, är det viktigt att ha denna figur 3 i

minnet. Fyrfältsmodellen (figur 2) representerar således inte en egenskapsrymd, vars kategorier utesluter varandra.

(40) Jag använder här de benämningar som förekommer i Ritchey (1983). I Ritchey (1979a) benämns utgångspunkterna A: nominalistic-pluralism, B-C: aristotelic-dualism och D: neoplatonic-monism. Även om beteckningarna har ändrats, är innehållet i dem detsamma.

(41) Den kombinerar snarare det som Northrop (1931) uttrycker i sin andra princip "the real is rational" med sin fjärde "the real is becoming" - en kombination som Northrop själv inte utför. Varken Feiblemans eller Northrops teorier äger emellertid en exakt motsvarighet i den transteleologiska relativismen.

(42) Metodologiska frågeställningar står här för allmänna forskningsmetodiska och forskningsstrategiska överväganden, som innefattar såväl vetenskapsteoretiska och epistemologiska som politiskt-ideologiska aspekter.

(43) Denna fråga har diskuterats av bl a Kerlinger (1977), som menar att pedagogiken styrs av en pragmatisk-praktisk hållning. Denna förutsätter att utbildningsforskningen faktiskt kan bidra till att lösa utbildningsproblem och till att förbättra utbildningens praktiska verksamhet. Denna uppfattning är, enligt Kerlinger, felaktig och leder till förväntningar som inte kan uppfyllas. Utbildningsforskning kan aldrig leda till direkta förbättringar i utbildningspraxis. Kerlinger går t o m så långt, att han hävdar att vetenskaplig forskning som sådan aldrig kan ha till syfte att lösa mänskliga eller sociala problem.

"Scientific research never has the purpose of solving human or social problems, making decisions, and taking action. The researcher is preoccupied with, and should be preoccupied with, variables and their relations. He should never be required to think about or to spell out the educational implications of what he is doing or has done." (A a, s 6)

(44) Dessa frågeställningar har sedan början av 1970-talet berörts av en rad pedagogiska och utbildningssociologiska forskare såväl i Sverige som i andra länder (se t ex Ahlström & Wallin, 1976; Ausubel, 1973; Illeris, 1976; Kerlinger, 1977; Lundberg m fl, 1976a; Phillips, 1981; Schrag, 1979; Suppes, 1974; Öhlund, 1979). Bland dessa ger t ex Illeris (1976) uttryck för uppfattningen, att samhället "ovanifrån" sätter begränsningar på forskningens möjligheter att aktivt bidra till lösningar av grundläggande utbildnings- och uppfostringsproblem:

"at der under alle omstaendigheder findes nogle i samfundsstrukturen inbyggede forhold, der saetter graenser for de muligheder saadanne aktiviteter /pedagogisk forsknings- og utvecklingsarbejde/ kan indebaere." (A a, s 42)

- (45) Dessa tre pedagogiska perspektiv har jag tidigare diskuterat i Ritchey (1982 och 1984). Den följande framställningen är delvis en vidareutveckling av dessa studier.
- (46) Burrell & Morgan (1982) kallar dessa fyra sociologiska paradig för: 1) the functionalist paradigm; 2) the interpretive paradigm; 3) the radical humanist paradigm och 4) the radical structuralist paradigm.
- (47) Bailey har gjort en studie över olika slags typologier. En typologi är enligt Bailey monotetisk "if possession of a unique set of features is both necessary and sufficient for identifying a specimen as belonging to a particular cell of the typology" (a a, s 21). En polytetisk typologi, däremot, "is constructed by grouping together those individuals within a particular sample which have the greatest number of share features" (ibid). Medan en monotetisk typologi konstrueras på en teoretisk nivå innan den tillämpas, är en polytetisk typologi ett resultat av en empirisk undersökning. Enligt Baileys terminologi skulle min fyrfältsmodell närmast svara mot en s k klassisk typologi, som är monotetisk innan den tillämpas, men blir mer eller mindre polytetisk efter den empiriska analysen. Baileys studie handlar huvudsakligen om typologier som används vid statistiska analyser, och diskuterar inte möjligheten att relationerna mellan kategorierna/cellerna kan vara hierarkiskt uppbyggda.
- (48) I "Dictionary of Philosophy" (Runes, 1974) kan man finna följande definition av skepticism:
- "1) a proposition about the limitations of knowledge: that no absolute, unquestionable, trustworthy, certain, complete, or perfect knowledge ... is attainable by man /.../ 3) a proposition about values: that morality is entirely a matter of individual preference; or that there are no fixed and eternal values; or that all values are relative to time, place, or other circumstance..." (A a, s 277-278)
- (49) Det är en enhet mellan dessa klassiskt idealistiska och materialistiska ståndpunkter, som Karl Marx eftersträvar, när han skriver:
- "...consistent naturalism or humanism differs both from idealism and materialism, and is at the same time their unifying truth." (Marx, "Economic and Philosophical Manuscripts" (1844), 1975a, s 389)
- Se även Marx "Theses on Feuerbach" (1845), där han kritiserar den mekaniska materialismen (Marx, 1975b).
- (50) Min användning av begreppet ramar skiljer sig från det rambegrepp som inom svensk pedagogisk forskning har utvecklats av Urban Dahllöf och Ulf P Lundgren (se t ex Lundgren, 1972).

- (51) Som en hjälp åt läsaren ges här följande (ungefärliga) levnadsdata: Pytagoras (från Samos) 570-500 f Kr; Gorgias 483-375 f Kr; Protagoras 480-410 f Kr; Sokrates 469-399 f Kr; Isokrates 436-338 f Kr; Platon 427-347 f Kr; Aristoteles 384-322 f Kr.
- (52) Det finns visserligen skillnader mellan olika sofister och därmed risk för en viss övergeneralisering, när de behandlas som en enda grupp, som dessutom tidsmässigt sträcker sig över 2-3 generationer. Avsikten här är emellertid inte att göra en ingående analys av ev motstridiga tendenser inom sofistiken, utan att i breda drag dra fram de tydligaste och mest markanta kännetecknen med avseende på vissa frågeställningar. Likheter mellan de olika sofisterna är trots allt så stora, att en gemensam behandling av dem är fullt adekvat. (Jfr Ballauff, 1966, som talar om sofistikkens pedagogik som en sammanhängande strömning, "eine Linie", som leder fram ända till våra dagar.)
- (53) Beteckningen sofist kom först att betyda den vise, den kloke i allmänhet, men användes senare endast om de män, som mot betalning undervisade framför allt i retorik. Även Sokrates och Platon kom inledningsvis att kallas för sofister. Politiskt, moraliskt och utbildningsmässigt stod de emellertid för ett helt annat innehåll.
- (54) En återkommande fråga har varit relationen mellan Platon och Aristoteles. Vissa nutida författare, t ex Burnet (1973) och Curtis & Boulton (1975), hävdar att de har mycket gemensamt i sina filosofiska utgångspunkter. Burnet menar t ex, att anledningen till att man upplever två helt skilda världar när man läser Platon resp Aristoteles, beror på att Platons skrifter har bevarats intakta, medan endast Aristoteles föreläsningar har återfunnits. Att skriva böcker och att skriva anteckningar till föreläsningar medför två helt skilda sätt att uttrycka sig. Andra menar, att trots en till synes allmän överensstämmelse mellan Platon och Aristoteles, är skillnaderna dem emellan i grunden oöverstigliga. Eby & Arrowood (1946b) uttrycker dessa så här:
- "Plato always sought for unity in his ideas; Aristotle gave attention to the manifold aspects of phenomena. The former looked only to the universal; the latter was interested chiefly in the particular. It was always the empirical and the actual that solicited and guided Aristotle's speculations. His entire philosophy is an impartial description of facts so far as they have been ascertained." (A a, s 394)
- (55) Man vet mycket lite om arten av Aristoteles arbete för Filip av Makedonien (jfr Barnes, 1976). Aristoteles var född i Makedonien och hans far hade varit läkare vid hovet, vilket kan ha haft betydelse för Aristoteles senare förbindelse med kung Filip. Vid Platons död år 347 f Kr lämnade Aristoteles Aten, möjligen på grund av att antimakedonska politiska strömningar gjorde det omöjligt för

honom att stanna kvar i Aten. År 343 kallades han till Makedonien för att bli lärare åt Filips son, den blivande Alexander den Store. Dessa år är höljda i ett romantiskt skimmer, och bakom lärarrollen fungerade Aristoteles tro-
ligen som allmänpolitisk rådgivare åt kung Filip.

- (56) Vissa försök har gjorts att omvärdera sofisternas, och i synnerhet Protagoras, budskap. Den berömda homo mensuratesen "människan är alltings mått" behöver, enligt t ex Ballauff (1966), inte med nödvändighet tolkas som relativism och subjektivism. Den kan lika väl stå för "allein durch den Menschen werden die Dingen ermesen" (a a, s 49) - endast genom människan får tingen en mening (jfr Äv Larsson, 1962). Men oberoende av om det är möjligt att tolka Protagoras tes annorlunda, kvarstår att sofistiken i stort, med sin skepticism, moraliska relativism och subjektivism, lade grunden till en filosofisk, politisk och pedagogisk tradition, som tog fasta på just dessa drag.

- (57) Eby & Arrowood (1946b) skriver:

"They believed that pleasure is the summum bonum which every man seeks, and they were quite incapable of conceiving of any higher or better goal for human desire."
(A a, s 316)

- (58) Aristoteles talar om själens och förnuftets uppdelning på två något olika sätt i "Den Nikomachiska Etiken" och "Politiken". I "Politiken" (Bok VII:XIII) talar hand om en uppdelning av själen i två delar: den irrationella och den rationella. I "Den Nikomachiska Etiken" (1102a-1103a) nämner han även den vegetativa själen. Denna utgör den lägsta formen av själsliv och yttrar sig som en förmåga att tillgodogöra sig näring och att växa. Medan den rationella delen av själen endast finns hos människan, finns den irrationella även hos djuren. Den vegetativa finns hos såväl växter, djur som människor (jfr Barker, 1959; Lilius, 1938; Ringbom, 1967). Den sistnämnda behandlas ej här.

- (59) Burnet (1973) uttrycker detta på följande sätt:

"As the soul of man has a double nature, education will have a double end. In the first place, it aims at producing such a character as will issue in acts tending to promote the happiness of the state; in the second place, it aims at preparing the soul for that right enjoyment of leisure which becomes possible when practical needs have been satisfied." (A a, s 1)

- (60) Lycka, för Aristoteles, är emellertid inte ett problemfritt begrepp. Beträffande namnet, säger Aristoteles, är väl de flesta överens, ...

"Men om själva lyckan; dvs vari den består, är de oeniga och den stora massans åsikter skiljer sig från de vissas. En del människor antar nämligen, att lyckan är

någoting påtagligt och uppenbart som lust, rikedom eller ära, medan andra anser den vara något annat - ofta händer t o m att samma person identifierar den med olika saker, såsom hälsan när han är sjuk och rikedom när han är fattig." ("Den Nikomachiska Etiken": 1095a, 1967, s 23-24)

Lycka är således för Aristoteles ett relativt begrepp, men utgör ändå "målet för alla mänskliga bemödanden" (ibid: 1176a); det "all kunskap och väljande syftar till" och det "samhällskonsten eftersträvar" (ibid: 1095a). På detta sätt tenderar lycka att bli en tom, formell doktrin utan något egentligt innehåll.

- (61) Mulhern (1946) har påpekat, att Aristoteles - till skillnad från Platon (i "Lagarna") - utesluter såväl slavar, kvinnor som icke-atenare i sitt utbildningsprogram. Även om Aristoteles säger, att utbildningen bör vara allmän, så när det gäller statens skyldighet att ge alla barn en allmän utbildning, innefattar denna enbart barn till fria medborgare.

"Slaves, artisans, merchants, and farmers, Aristotle would exclude from citizenship, because their vocations are ignoble and impediments to 'virtue'. Only those should be citizens who have leisure for self-improvement and for the performance of public duties. All landed property should be in the hands of the elite, since only rich men can be good citizens. /.../ Thus, only men who are citizens are capable of the highest form of happiness, that of intellectual activity in search of truth..." (A a, s 155-156)

I en välordnad stat skall medborgaren (den fria, manlige) kunna njuta av sin fritid och inte behöva arbeta för sitt dagliga behov. Detta är enligt Aristoteles slavernas funktion.

- (62) Den traditionella musiska utbildningen - även kallad bildning i "musik" (eng "music") - hade inte så mycket med musik i sig att göra som med diktning och litteraturstudier: "'Music'...includes what we should now call a training in literature, music and arts" (Curtis & Boulton, 1975, s 10). Den antogs ha ett estetiskt och emotionellt inflytande över personligheten. Aristoteles - till skillnad från Platon - poängterade emellertid också vikten av att lära sig att praktiskt använda musikinstrument för sitt eget nöjes skull.

- (63) Boyd (1947) uttrycker detta på följande sätt:

"Temperance, justice, wisdom are not merely what the individual man chooses to consider them, but are the essential ideas that underlie certain lines of conduct, for which the ordinary person can find the warrant in his own experience when that experience is properly examined." (A a, s 27-28)

(64) Även vetenskapligt tänkande (dianoia) och dialektiskt förnuft (noesis) behandlas i vissa sammanhang som en kategori kallad insikt (episteme). Men eftersom det finns en klar nivåskillnad mellan dessa två, blir denna hopslagning inte relevant i detta sammanhang.

(65) Den s k dialektiska metoden står för aktivt, självkritiskt tänkande. Smith (1979) uttrycker detta på följande sätt:

"The teacher does not impose his authority or thrust ideas or knowledge upon the student; the latter develops them through his own act of critical thinking - a method of disciplining his intellect and developing mental habits and powers." (A a, s 18)

Eleven innehar en aktiv, självskapande roll i undervisningen och kan med hjälp av denna uppnå sanna kunskaper. Stimulering av kreativ verksamhet och intellektuell självdisciplin, kan enligt Platon resultera dels i en kontinuerlig, och i princip obegränsad, intellektuell utveckling och dels i en hög moralisk nivå (jfr ibid).

(66) Detta formuleras av Eby & Arrowood (1946b) på följande sätt:

"In Plato's view ... the state is a living organism,...What the cells are to a body, individuals are to the state. It possesses a life of its own in and through individuals..." (A a, s 361)

(67) Denna karakteristiskt enhetliga uppfattning hos Platon uttrycks så här av Eby & Arrowood (1946b):

"The great complexity of man's being requires that the various elements shall be harmonized. Body and mind, the life of habit and the life of reason, the lower and the higher, the individual interests and the interests of the state - all must be combined to make a unified whole. (A a, s 369)

(68) Barker (1959) uttrycker detta i följande citat:

"There is accordingly no distinction in Plato between mind practical and mind theoretical, and no confining of education to the latter. Since the whole of mind must be developed, all the practical training and experience which we can acquire is a part of our education. The practical and the theoretical are one: they are both products of the mind, and mind must be brought into contact with both. (A a, s 125)

(69) Dessa tre utbildningsnivåer svarar mot de tre samhälls-klasserna: 1) jordbrukare/arbetare, 2) krigare/väktare och 3) regenter/filosofkungar. För den tredje gruppen fordras dessutom 15 års erfarenhet av administrativt, praktiskt-politiskt arbete utöver den dialektiska utbildningen för att full kompetens skall ha uppnåtts.

- (70) Som en hjälp åt läsaren ges här följande (ungefärliga) levnadsdata: Albertus Magnus 1193-1280; Roger Bacon 1210-1292; Thomas av Aquino 1225-1274; William av Ockham 1290-1349; Thomas Hobbes 1588-1679; John Locke 1632-1704; Gottfried Wilhelm Leibniz 1646-1716; Jean-Jacques Rousseau 1712-1778.
- (71) En mer ingående redovisning av det pedagogiska innehållet hos dessa tre filosofer/pedagoger är här inte möjlig. Den intresserade hänvisas till framför allt Curtis (1950). Avsikten här har varit att framhålla att den dominerande aristotelismen faktiskt inte stod oemotsagd - ett faktum, som ofta glöms bort inom modern pedagogikhistorisk litteratur. Samma strömningar som grundades under antiken återfinns således under medeltiden.
- (72) Betydelsefulla tankegångar om utbildning uttrycks t ex i brev till tsar Peter I av Ryssland (1716) och till drottning Sofia Charlotte av Preussen (1702). I andra fall måste Leibniz utbildningsteoretiska ståndpunkter härledas från hans allmänfilosofiska verk, t ex från "Monadologin" och "Ny avhandling om det mänskliga förståndet". Meyer (1952) menar, att "Monadologin" i första hand är ett resultat av politiska överväganden. I teoretiska termer ger Leibniz här uttryck för sina filosofiska reflexioner över den politiska processen.
- (73) Hans huvudbegrepp "natur" och "godhet" är oklara och skiftar ständigt i betydelse. Barrow (1978), t ex, finner i "Émile" nio olika tolkningar av naturbegreppet.
- (74) Dahl (1980) urskiljer tre ideologiska nivåer hos Locke och Rousseau: Överideologi, allmän ideologi och särskild ideologi. I Rousseaus mest övergripande utsagor, inom hans överideologi, betonas jämlikhetstanken mellan människor. Inom den allmänna ideologin, vilken kan analyseras fram ut hans antaganden om grundläggande skillnader i människors natur, utesluts många människor ur Rousseaus stat. Inom den särskilda ideologin tillkommer ytterligare begränsningar. Här framkommer att "endast de som förmår skapa ... bruksvärden som kan användas som bytesvärden" kan inneha politisk makt (a a, s 21). Därmed utesluter han enligt Dahl majoriteten av människor i sin samtid som politiskt inkapabla.
- (75) Locke skiljer mellan förstånd och förnuft. Förstånd (understanding) syftar på förmågan att inhämta kunskaper i allmänhet. Förnuft (reason), däremot, betyder förmåga att dra riktiga slutledningar (jfr Aspelin, 1948). När jag här använder begreppet förnuft gör jag det i en allmän bemärkelse, ungefär motsvarande Lockes användning av begreppen "mind" och "understanding" - inte "reason".
- (76) Curtis & Boulton (1975) skriver:

"Ideas of beauty, of substance, and of relations are complex ideas but they have all grown out of the simple

ideas which sprang from experience." (A a, s 228)

- (77) Enligt tabula rasa-teorin, såsom denna uppfattas av Eby & Arrowood (1946a), är förnuftet /the mind/:

"... purely passive and receptive, just as a sheet of paper passively receives the impressions of the pen used in writing. The mind plays no active part in hearing a sound, seeing a light, or in any of the original perceptions which come to it." (A a, s 393-394)

- (78) Lockes utbildningsteori utgår från hans allmänna filosofiska och epistemologiska undersökningar. Axtell (1968), liksom Gay (1971), betonar det mycket nära sambandet mellan Lockes epistemologiska huvudverk "An Essay concerning Human Understanding" (1690), och "Some Thoughts concerning Human Understanding" (1693). Den bakomliggande filosofin i "Essay" får ofta en direkt eller kompletterande motsvarighet i "Thoughts".

"Locke's 'Essay'... laid the psychological groundwork for modern educational theory. /.../ In 'Thoughts' ... he ... applied his philosophy specifically to pedagogy." (Gay, 1971, s 1)

- (79) Price (1971) uttrycker detta på följande sätt:

"Both gentlemen and workingmen ought to be personally happy and socially useful, but since they occupy different stations in society, their happiness and usefulness must differ. The welfare and prosperity of the nation demand that children of the propertied class be educated in a way quite different from children of the poor." (A a, s 20)

Price påpekar, att Locke egentligen skiljer mellan tre samhällsklasser: "workingmen", "gentlemen" samt "princes and noblemen" (dvs, den makthavande aristokratin). Den sistnämnda innefattas emellertid inte i Lockes utbildningsteori.

- (80) Detta skisserar Locke i ett dokument från 1697, där han utarbetar ett förslag till förändring av lagen om de fattiga (jfr Gay, 1971). De fattiga människorna var enligt Locke en stor belastning för samhället, och ett sätt att förebygga ett osunt leverne var, förslaget han, att tvinga tiggare att för soldatlön utföra hårt kroppsarbete. Barn under 14 års ålder, som påträffades med tiggeri, borde skickas till arbetsskola "there to be soundly whipped and kept at work till evening" (Gay, 1971, s 13). Enligt Lockes förslag, skulle arbetsskolor inrättas för barn mellan 3-14 års ålder. Här skulle de i första hand lära sig manuellt arbete som bl a att väva, spinna och sticka. Produkterna skulle säljas för att betala kostnaderna för skolans verksamhet. Dessa arbetsskolor skulle därför inte behöva kosta samhället något, hävdade Locke, och barnens mödrar skulle dessutom kunna frigöras för arbete utanför

hemmet. Någon direkt kunskapsinlärnning var det enligt Gay (ibid) inte fråga om. Lockes förslag var inriktat mot att få bort de fattiga barnen från gatan och att ge dem mat för dagen. Även om 1600-talets England var härjat av fattigdom och nöd, vilket delvis förklarar Lockes förslag om arbetsskolor, framstår de ändå som förvånansvärt anti-humanistiska, menar Gay.

- (81) Leibniz, som var en av de största kritikerna av Lockes empirism, menade, att Lockes tabula rasa-doktrin härstammar direkt från Aristoteles empiristiska kunskapssyn:

"Aristoteles föredrog att likna vår själ vid en skrivtavla som ännu är tom och där det finns plats att skriva på, och han hävdade att ingenting är i vårt förstånd som inte kommer från sinnena." (Leibniz, "Metafysisk avhandling" (1686), 1959a, s 54)

- (82) Den svenska översättningen har hämtats från Ahlberg, 1952, s 437.

- (83) Copleston (1976) beskriver monaderna på följande sätt:

"The ultimate realities are, then, monads, simple substances conceived according to an analogy with souls." (A a, s 307)

"Each monad reflects in itself the whole universe from its own finite point of view." (Ibid, s 310)

- (84) Meyer (1952) skriver:

"The monad Man is endowed not only with a constructive reason, but above all with a spontaneously creative reason." (A a, 1952, s 165)

Leibniz efterföljare Christian Wolff kom aldrig att inse monad-människans kreativa, intellektuella kapacitet, påpekar Meyer (1952). För honom blev monaderna inte mer än kalkylerande speglar (ibid, s 165).

- (85) För Leibniz - liksom för Platon - är Gud inte ett ouppnåeligt väsen. Gudsbegreppet representerar snarare den högsta förnufts-nivån eller "the ideal conception of Man" (Meyer, 1952).

- (86) Ballauff (1966, s 156) tolkar detta som att människans bildning står för universell "självupplysning", mot en världsomfattande medvetenhet. Ju fler kunskaper människan tillägnar sig om världen, desto rikare blir hennes "inre" värld, och ju mer bildning människan får, desto "klarare" blir hon som monad, och desto närmare Gud kommer hon.

- (87) Copleston (1976) skriver:

"But though there are innumerable monads or simple substances, each of which pre-contains all its successive

variations, they do not form a chaotic agglomeration. Though each monad is a world apart, it changes in harmonious correspondence with the changes in all other monads." (A a, s 308)

(88) Meyer (1952) skriver:

"His aim was ... a theoretical and practical synthesis of the natural sciences and the humanities, and such a synthesis was to be realized in the future learned society." (A a, s 111)

(89) Som en hjälp åt läsaren ges här följande födelsedata: Immanuel Kant 1724-1804; Johann Gottfried Herder 1744-1803; Wilhelm Humboldt 1767-1835; Georg Wilhelm Friedrich Hegel 1770-1831; Johann Friedrich Herbart 1776-1841; Charles Sanders Peirce 1839-1914; William James 1842-1910; John Dewey 1849-1952; Alexander Sutherland Neill 1883-1973; Paul Goodman 1911-1973; Ivan Illich 1926-; David Cooper 1931-;

(90) Curtis (1968) skriver:

"Thus he believed in a world of independent individual beings who are able to set up relations between themselves and in so doing grow towards a unity which they approach but never succeed in achieving. Unlike the Hegelian view that the whole is prior to the parts which can only be truly grasped in relation to the whole, James insisted that the parts are prior to the whole which is never completely realised and develops by addition of further parts." (A a, s 71)

(91) Curtis & Boulton (1975) uttrycker Deweys instrumentalistiska kunskapsyn på följande sätt:

" - the idea that all knowledge is personal and is made by each individual for himself for the purpose of adapting himself to new situations. There can be no absolute truth because the meaning of a concept depends on its relationship to the individual; even scientific laws are but generalisations which may be modified again and again - they remain true only as long as they summarise truly the current state of human knowledge." (A a, s 471)

(92) Detta "dialektiska" begrepp svarar således inte mot den definition som gavs inom kategori C (se s 50).

(93) Enligt Hartman & Lundgren (1980) har Dewey oförskyllt getts skulden för allehanda samhällsfrånvända och romantiska överdrifter i frihetspedagogisk anda som dök upp inom den progressiva pedagogiken i USA.

(94) Inte sedan Komenius dagar har en pedagog fått ett sådant allmänt erkännande eller fått så många böcker översatta till främmande språk som Dewey, konstaterar Curtis &

Boulton (1975).

(95) Denna beteckning härstammar från titeln på en bok av H Rugg & A Shumaker, som publicerades år 1928 när den progressiva rörelsen i USA stod på sin höjdpunkt. Boken var en provokativ uppgörelse med den traditionella skolan. Enligt författarna borde barnets frihet, egna aktiviteter och intressen - i stället för nyttiga ämneskunskaper - stå i centrum för undervisningen (jfr Curtis & Boulton, 1975).

(96) Boken "Summerhill. A radical approach to child rearing" gavs ut för första gången år 1960 av ett amerikanskt förlag. Förläggaren Harold H Hart tog själv initiativ till att sammanställa fyra tidigare skrifter av Neill för att ge ut dem till en amerikansk publik. (På svenska återfinns boken under titeln "Fria barn - lyckliga människor. Metoder för anti-auktoritär uppfostran" och gavs år 1979 ut i sin 6:e upplaga.) Då, år 1960, fick boken nästan ingen uppmärksamhet alls. Tio år senare hade emellertid intresset spritts i en lång rad länder, och år 1969 såldes boken i 200.000 exemplar i USA. Översättningar fanns på 10 språk, och vid en rad amerikanska universitet användes den som kursbok (Hart, 1973, s 4). Redan år 1926 hade Neill gett ut sin bok "The Problem Child", som fick stort inflytande på psykoanalytiskt orienterade utbildningsforskare. Men det var först i slutet av 1960-talet, då "Summerhill" började läsas i en större utsträckning, som Neills anti-auktoritära uppfostringsmetod gavs full uppmärksamhet (jfr Bettelheim, 1973).

(97) Hopkins (1976), liksom Kirschner (1974) och Spring (1975), placerar Neill inom den anarkistiska utbildningsfilosofiska traditionen. Hopkins skriver:

"Of all the philosophies of education we have looked at, then, it is the anarchists who seem closest to Neill. /.../ .. both the anarchists and Neill focus their concern on one major objective, to eliminate control by others over an individual's life - and his development." (A a, s 213)

Kirschner skriver:

"In the philosophical anarchist tradition we find A S Neill. His life was a testament to the protest and affirmation of this romantic, anarchist tradition which holds that the school, as a social institution, inescapably is a constraining, molding, anti-life force. Neill's Summerhill School is a response and reaction to schooling as molding - his is ... an anti-school, a deschooled school." (A a, s 23)

(98) Neills anti-auktoritära uppfostringsideal har lett till starka såväl negativa som positiva uttalanden. Tex:

"...Summerhill is a dirty joke. It degrades true lear-

ning to the status of a disorganized orgy. It turns a teacher into a sniggering projectionist of a stag movie. It transforms a school into a cross between a beer garden and a broiler factory. It is a caricature of education." (Rafferty, 1973, s 24)

"Although I have never visited Summerhill, I know that it is a holy place. Summerhill is a holy book - charged with wisdom, love, and all of love's attendant qualities." (Culkin, 1973, s 28)

(99) Barrow (1978) skriver:

"According to Goodman, then, we have produced a society that is horrible and debilitating to live in. What is more, increasingly people recognise this fact and that is why, in one way or another, they cop or drop out." (A a, s 96)

(100) Barrow (1978) skriver:

"Broadly speaking, the new way proposed by Reimer and Illich involves as many cheap and non-competitive individual alternatives as possible, so that going to school is replaced by the opportunity to go practically anywhere, from a seminar course in nuclear physics to the local fish market." (A a, s 140)

(101) Illich - till skillnad från Goodman - är åtminstone inte i teorin teknikfientlig, utan kan tänka sig att utnyttja data.

(102) Detta system med s k bildningsnätverk, torde enligt Barrow (1978) snarare leda till mycket större skillnader mellan människor i fråga om kompetens, intressen och värderingar. På lång sikt skulle det kunna leda till en avsaknad av en gemensam kultur, och en situation skulle kunna uppstå som hade större likheter med medeltidens hierarkiska samhällssystem än med vårt nuvarande. Men, menar Barrow, "deschoolers are not democrats; they are first and last individualists" (a a, s 150).

(103) Barrow (1978) föredrar att använda beteckningen "radikal" i stället för "progressiv". Med en radikal person avser han "one who wants change that involves going to the root of the matter, as opposed to one who wants no change at all, or one who wants superficial change" (a a, s 1). När Illich och övriga "radikaler" talar om grundläggande förändringar, är det viktigt att förstå, att det rör sig om en kaotisk, anarkistisk förändring: "they propose blowing the (educational) system as it is to pieces" (ibid, s 2).

(104) Se t ex Freire (1972a; 1972b), Holt (1976), Postman & Weingartner (1973) och Reimer (1974).

(105) Gintis (1976) skriver:

"Kontrollen över tekniska och industriella former måste ligga i händerna på den grupp av enskilda individer som är inbegripen i en viss social aktivitet, /.../ - det må vara i en fabrik, på ett kontor, i en skola, eller i ett lokalsamhälle." (A a, s 219)

- (106) "National Commission on the Reform of Secondary Education", med B Frank Brown som ordförande, förordar "the development of a wide-ranging system of alternative programmes to give a meaningful freedom of educational choice to every student" (Lister, 1976, s 20-21, cit ur kommissionens rapport). Trots att kommissionen avser bevara skolorna, stämmer många av dess rekommendationer väl överens med avskolningsideologin. I början av 1970-talet presenterades enligt Lister i flera delar av USA en rad förslag till "avskolning" i enlighet med denna rapport med erbjudanden om stora valmöjligheter i raden av olika "open schools" och "free schools" - var och en med sin egen specifika utbildningsideologi.
- (107) Detta leder till att montessoripedagogiken snarare skulle hänföras till kategori C: ramutvecklande pedagogik. Maria Montessori själv hänvisar också till Leibniz syn på människan (Montessori, 1979, s 16).
- (108) De fyra krisrapporterna är: 1) Dale, E L (1981b): Hvordan skal vi organisere laereprocessen? Nordisk Forum, 30. Vol 16, nr 2, s 54-72; 2) Jacobsen, B (1981): De højere uddannelser mellem teknologi og humanisme. København: Rhodos; 3) Keldorff, S & Salomonsen, S (1981): Viden forandrer verden. Ålborg: Ålborg Universitets forlag; 4) Kvale, S (1981): Forsøg på evaluering af en anti-autoritaer studiestruktur. Århus: Psykologisk Institut, Bladet, Nr 5.
- (109) Det är inte ovanligt, att man inom forskning om utbildning skiljer mellan olika typer av reformer. Marklund (1980b), t ex, skiljer mellan två sätt att reformera skolan: 1) att man blir kvar vid den gamla skolan och förbättrar denna till att fylla nya tiders krav; 2) att det gamla skolsystemet avskaffas och ett nytt inrättas i dess ställe. På ett liknande sätt skiljer Lindblad (1980) mellan 1) "dynamiskt konservativa reformer", som söker bevara grundläggande makt- och ägandeförhållanden genom att rätta till smärre brister och missförhållanden i samhället, och 2) "reformistiska reformer", som söker ändra på dessa grundläggande förhållanden genom olika statliga åtgärder.
- (110) 1940 års skolutredning var en icke-politisk expertkommitté, som bestod av 14 skolmän och universitetsmän. Ordförande var dåvarande ecklesiastikminister professor Gösta Bagge, högerpartiets ledare. Skolutrednings uppdrag var att göra en översyn av skolväsendet i hela dess vidd, och en lång rad betänkanden publicerades som senare kom att utgöra basmaterial för 1946 års skolkommission. 1946 års skolkommission var en politisk tillsatt kommitté med dåvarande ecklesiastikminister Tage Erlander som förste ordförande. Övriga ledamöter var representanter för riks-

dagspartierna i ungefärlig proportion till deras storlek, jämte en opolitisk ledamot som skulle representera föräldraintresset. Till skolkommissionen knöts därutöver ett stort antal experter, som fördelades på ett tiotal delegationer med uppgift att behandla speciella frågor. (Jfr Isling, 1980; Marklund, 1974 och 1980b; Richardson, 1978 och 1983.)

- (111) Det är något överraskande, anser Marklund (1980b), att 1940 års skolutredning, med sin klart borgerliga förankring, hade en mer kollektivistiskt inriktad målsättning, medan den socialdemokratiskt förankrade skolkommissionen hade klart individualistiskt grundade mål.
- (112) Joachim och Mirjam Israel publicerade år 1946 en bok under titel "Det finns inga elaka barn". Det var en populärt hållen bok som kom att få stor betydelse för den livliga debatten under senare delen av 1940-talet. Enligt Richardson (1983) är den representativ för den moderna radikala uppfostringssyn som i hög grad var central i 1940-talets pedagogiska och skolpolitiska debatt. En annan skrift i samma frihetspedagogiska anda som fick stor betydelse, var en artikel i "Svenskskoltidning" år 1945 av Gustav Jonsson.
- (113) Bottenskoleidén, eller enhetsskoletanken, fanns med redan vid 1809 års riksdag, då G A Silverstolpe lade fram ett förslag att införa en skola även för allmogens barn. Detta resulterade senare i ett beslut att tillsätta en kommitté för att utreda frågan om skolor för folket på landsbygden och i städerna. Den fick namnet 1812 års uppfostringskommitté. (Se not 114 nedan.) Även inom 1825 års undervisningskommitté fanns enhetsskoletanken med, om än inte lika uttalat. (Jfr Isling, 1973; Marklund, 1980b.)
- (114) Tillsättandet av 1812 års uppfostringskommitté måste enligt Isling (1973) ses mot bakgrund av införandet av det nya statsskicket i Sverige år 1809. Tiden efter 1809 präglades av en reformiver, som hade sina politiska rötter i den franska revolutionens idéer om frihet och jämlikhet. Vissa politiker ansåg det särskilt viktigt att söka förverkliga dessa idéer inom skolans område, och de mest radikala reformivrarna hade som mål att skapa en enhetlig skola för landets alla barn. Dessa idéer var ett arv från upplysningstidens "radikala" filosofer.
- (115) Skolkommissionen tog avstånd från den gängse uppdelningen av elever i teoretiska och praktiska begåvningar och stödde sig bl a på en undersökning av pedagogikprofessor John Elmgren (se Elmgren, 1952).
- (116) Jfr Aristoteles, se s 70.
- (117) 1950 års proposition ansågs så betydelsefull att den hänsköts till ett särskilt utskott. Utskottet stannade vid en kompromiss som senare blev riksdagens beslut. Enligt denna kompromiss skulle den nya nioåriga skolan ersätta

folk- och fortsättningskola, högre folkskola och allmän realskola. Undantag gjordes således för flickskolan och den praktiska realskolan.

- (118) I jämförelse med andra länder fanns i Sverige efter 2:a världskriget få öppna politiska motsättningar, och trots att skoldebatten var ytterst livlig, genomfördes ändå till slut de flesta skolreformer under en påtaglig politisk enighet (jfr Dahllöf, 1971; Richardson, 1978).
- (119) År 1956 beslöt riksdagen tillsätta en utredning som skulle utarbeta förslag till praktisk utformning av den nya skolan. Denna utredning kom att gå under beteckningen 1957 års skolberedning. Ordförande blev det socialdemokratiska statsrådet Ragnar Edenman, senare ecklesiastikminister, och huvudsekreterare dåvarande undervisningsrådet Jonas Orring. Till skolberedningen knöts en lång rad experter i skilda frågor, bl a John Elmgren, Torsten Husén, Wilhelm Sjöstrand, Arne Trankell, Ingvar Johannessson, Urban Dahllöf och Sixten Marklund, för att bara nämna några.
- (120) I Lgr 62 och Lgr 69 fastslås, att skolan har till uppgift att meddela eleverna kunskaper, öva deras färdigheter och främja deras utveckling till harmoniska människor. Samtidigt är det skolans uppgift att "främja elevernas utveckling ... till dugliga och ansvarskännande samhällsmedlemmar" (Lgr 62, s 13; jfr Lgr 69, s 10). Den enskilde eleven står i centrum för skolans verksamhet, och de som verkar inom skolan skall utifrån kunskap om varje elevs "individuella egenart och förutsättningar ... söka främja hans personliga mognande till en fri, självständig och harmonisk människa" (Lgr 62, s 13; jfr Lgr 69, s 10).
- (121) Beslutet om SIA följdes därför av ett beslut om nytt statsbidragssystem, där 25% av bidraget skulle gå till kommunerna utan sk öronmärkning. Härigenom skulle det bli möjligt för kommunerna och de enskilda skolorna att ta ett större ansvar. Grundskolans utveckling skulle i högre grad vila på lokala myndigheter, skolledning och på lärarpersoner. (Jfr Marklund, 1980a)
- (122) Ryska namn stavas olika på olika språk. Jag använder i texten genomgående en svensk transkription. I referenslistan däremot används den stavning som är aktuell för respektive referens. (Detta har t ex lett till att det finns 5 olika stavningar av namnet Leontjev.)
- (123) Johann Gottfried Herder (1744-1803) var en av nyhumanismens tidigaste och främste förespråkare. Han motsatte sig idén att förnuftet skulle bestå av ett antal partikulära funktioner. Det mänskliga förnuftet utgör en och samma helhet: "It is one and the same mind that thinks and wills, understands and perceives, exercise reason and has desire." (Herder, ur "Sämtliche Werke", vol 21, s 18. Cit fr Gardiner, 1967, s 487). Wilhelm Humboldt (1767-1835) delade Herders uppfattning att människans förnuft är en odelbar helhet och strävade liksom sin företrädare efter

en enhetlig syn på människan och samhället. Enligt Humboldt borde människans samlade erfarenheter ligga till grund för en filosofi om människan (jfr Isham, 1967).

- (124) McLeish (1975, s 270) drar upp följande linje över den "mentalistiska" psykologins utveckling i Europa: Leibniz - Schelling - Kant - Fichte - Hegel -- Wertheimer - Köhler - gestaltpsykologin.
- (125) Som en hjälp åt läsaren ges här följande födelsedata: I M Setjenov 1829-1905; Wilhelm Wundt 1832-1920; Wilhelm Dilthey 1833-1911; I P Pavlov 1849-1936; V M Bechtjerev 1857-1929; K N Kornilov 1879-1957; L S Vygotskij 1896-1934; A R Lurija 1902-1977, A N Leontjev 1903-1979.
- (126) Nilsson (1978a, s 37) berättar, att kring sekelskiftet introducerades ett nytt indelningssätt mellan olika vetenskaper, där man utgick från deras metodiska släktskap. Å ena sidan talade man om nomotetiska vetenskaper som strävade efter allmänna lagbundenheter, och å den andra idiografiska som sökte fastställa unika, partikulära händelser. I enlighet med denna uppdelning kom naturvetenskaperna att klassificeras som nomotetiska och historie- och kulturvetenskaperna som idiografiska. Den psykologiska vetenskapen, såsom den uttryckte sig vid denna tidpunkt, kom att klassificeras såsom tillhörande de nomotetiska vetenskaperna, eftersom psykologin i första hand sökte fastställa allmänna lagar för människans psykiska beteende.
- (127) Vygotskij gör en mycket klar åtskillnad mellan de högre och lägre psykiska processerna. Med de högre avser han tänkande, fantasi, språk, etc - dvs en högre form av medvetenhet som dels är specifikt mänsklig och dels kan styras av människans aktiva vilja. Med de lägre åsyftas psyko-fysiologiska processer som t ex reflexer.
- (128) Denna splittring mellan en förklarande och en beskrivande psykologi, går enligt Vygotskij rakt tillbaka till den cartesiska uppdelningen mellan kropp och själ, materia och ande.
- "Thus the crises of the contemporary psychology ..., which is divided into two irreconcilable and antagonistic parts, represents for us the historical fate ... of Cartesian philosophic thought. This is clearest of all in the basic point which serves as the watershed between explanatory and descriptive psychology,...".
(Vygotskij, 1972, s 382)
- (129) Se McLeish (1975) för en redogörelse för utvecklingen av sovjetisk psykologi från 1800-talets mitt och framåt. Jfr äv Budilova, 1975; Jarosjevskij, 1979 och Hultman-Ritchey, 1980.
- (130) Även om man talar om Vygotskijs teoretiska arbeten framför allt i anslutning till utvecklingen av den psykologi-

ska vetenskapen, är de av stor betydelse också för pedagogisk forskning. Hans teoretiska studier var direkt sammankopplade med tanken på en direkt tillämpning inom utbildningen (se t ex Vygotskij, 1963; jfr äv Cole & Scribner, 1978).

(131) År 1936 - två år efter Vygotskijs död - förbjöds Vygotskijs skrifter genom det ökända pedologidekretet. "Pedologerna" var psykologer som främst sysslade med intelligenstestning av barn, och under 1920- och början av 30-talet fick de ett allt större inflytande på sammansättningen av skolklasser. Barn som var mindre begåvade eller störiga placerades i särskilda klasser. I praktiken kom pedologidekretet emellertid att innebära, att praktiskt taget all psykologisk forskning förbjöds. Betydelsen av en psykologisk vetenskap tonades ned, och inte förrän år 1950, vid den första officiella psykologkonferensen, fick psykologisk forskning åter ett visst erkännande. Psykologin skulle nu få utvecklas, men endast mot bakgrund av Pavlovs fysiologiskt förankrade teorier och metodologi. Först år 1956, när stalinismen började uppluckras, fick Vygotskijs skrifter åter börja publiceras. De som tog initiativ till detta var Lurija och Leontjev. (Jfr Cole, 1978a; Hydén, 1981b; McLeish, 1975)

(132) Vygotskijs teoretiska studier låg också till grund för omfattande empiriska undersökningar, som på olika sätt kom att bekräfta hans teorier (se Lurija, 1971 och 1977). Under ledning av Lurija genomfördes i början av 1930-talet en rad undersökningar i Uzbekistan med avseende på logiskt tänkande, självuppfattning, abstraktionsförmåga, etc. Fram till slutet av 1920-talet präglades Uzbekistan av gamla, feodala förhållanden. De flesta invånarna var fattiga bönder som helt saknade utbildning. Genom kollektiviseringen av jordbruket började det gamla bondesamhället att förändras i grunden. Ungdomarna fick skolutbildning och jordbruksarbetet moderniserades. Undersökningensresultaten visade på signifikanta skillnader mellan dem som helt hade växt upp under den gamla, feodala samhällsstrukturen och dem som fått utbildning och arbetade under mer moderna förhållanden. De senare hade en större förmåga till abstrakt tänkande, kunde lättare dra logiska slutsatser, generalisera och kunde också se på sig själva och bedöma sig själva på ett annat sätt.

(133) John-Steiner & Souberman (1978) uttrycker detta på följande sätt:

"He /Vygotsky/ sees the relation between the individual and society as a dialectical process which, like a river and its tributaries, combines and separates the different elements of human life. They are never frozen polarities to him." (A a, s 126)

(134) John-Steiner & Souberman (1978) skriver om Vygotskijs utvecklingssyn:

"His effort in charting developmental change is, in part, to show the psychological implications of the fact that humans are active, vigorous participants in their own existence and that at each stage of development children acquire the means by which they can competently affect their world and themselves. (A a, s 123, min kurs)

- (135) Det ryska ordet "deyatel'nost" betyder aktivitet eller verksamhet. På engelska översätts det till "activity". På tyska används ordet "Tätigkeit" (se Leontjev, 1979a), som på svenska bäst svarar mot "verksamhet". Hydén (1979) använder begreppet verksamhet i sin översättning (från tyska) av Leontjev (1979b) och kommenterar:

"Begreppet verksamhet skiljer sig från begreppet aktivitet genom att verksamheten är ett begrepp som avser människans hela handlande (i vilket de psykiska strukturerna utgör en del). Aktiviteten är en aspekt av verksamheten som närmast svarar mot begreppet beteende." (A a, s 246)

För att inte förväxla detta begrepp med andra tolkningar av begreppet aktivitet, t ex Deweys "aktivitetspedagogik", kommer genomgående begreppet verksamhet att användas.

- (136) Verksamhetsbegreppet står å ena sidan för varje potentiell eller faktisk process som utgår från mänsklig kreativ verksamhet. Å andra sidan står begreppet för en enhetlig analysnivå, som innefattar såväl den enskilda individen som dennes socialt och kulturellt definierade omgivning. Verksamhetsteorin bryter ned skiljemuren mellan den inre och yttre världen, och är så ambitiös, menar Cole (1981), att den går bortom allt inom amerikansk akademisk psykologi. Enligt Wertsch (1981b) har verksamhetsteorin idag blivit allmänt accepterad av sovjetiska psykologer (jfr Lomov, 1982).

- (137) Lurija - Vygotskijs andre store medarbetare och efterföljare - är kanske mer känd i Väst, men, påpekar Wertsch (1981b):

"It is Leont'ev's theoretical work, however, that has had the greater influence on psychology in the USSR. He is the figure who, over the past four decades, has been most responsible for consolidating and integrating the ideas of Vygotsky and others into what is now known as the theory of activity." (A a, s 15)

Förutom Leontjev har även S L Rubinstein, sovjetisk filosof och psykolog, haft ett stort inflytande på utformningen av verksamhetsteorin.

- (138) I sin första Feuerbach-tes skriver Marx (1975b), att den materialistiska filosofin alltid varit oförmögen att uppfatta verkligheten som ett resultat av mänsklig, aktiv verksamhet. Den aktiva sidan har i stället utvecklats inom

den idealistiska filosofin - men endast på ett abstrakt, isolerat sätt:

"The chief defect of all hitherto existing materialism (that of Feuerbach included) is that the thing, reality, sensuousness, is conceived only in the form of the object or of contemplation, but not as sensuous human activity, practices, not subjectively. Hence, in contradistinction to materialism, the active side was developed abstractly by idealism ..." (A a, s 121; min kurs)

I sin andra tes skriver Marx, att den materialistiska doktrinen glömmar att människan själv är i stånd att förändra sina egna samhälleliga omständigheter:

"The materialist doctrine concerning the changing of circumstances and upbringing forgets that circumstances are changed by men and that it is essential to educate the educator himself." (Ibid, s 121)

(139) Förutom Vygotskij och Leontjev (se t ex Vygotskij, 1963 och Leontjev 1961; 1963; Leontjev & Elkonin, 1979) har en rad av deras efterföljare inom Sovjetunionen studerat inlärningsprocessen enligt utgångspunkterna för Vygotskij's teorier och verksamhetsteorin (se t ex Galperin, 1957; 1969; Galperin & Talyzina, 1961; Talyzina, 1978; 1981; Davydov, 1978; 1984 och Davydov & Markova, 1983). Försök att direkt tillämpa verksamhetsteorin i konkreta undersökningar av inlärningspsykologisk och undervisningsteoretisk art, har även gjorts utanför Sovjetunionen. Några nyare undersökningar från en rad västeuropeiska länder finns publicerade i Hedegaard m fl (1984).

(140) Vygotskij (1963) definierar barnets potentiella utvecklingsnivå på följande sätt:

"That which a child is in a position to do with adult help we call the zone of potential development. This means that, with the aid of this method, we can measure not only the process of development up to the present, the stage already accomplished, the process of maturation that have taken place, but also those processes which are in the course of becoming established, which are only now maturing, developing." (A a, s 30)

Vygotskij tar här avstånd från Piagets teorier, där inläring och utveckling betraktas som två skilda processer, och där barnets utveckling antas föregå, eller ligga till grund för, inläring (ibid, s 21).

REFERENSER.

- AGASSI, J. (1968): The continuing revolution. A history of physics from the Greeks to Einstein. New York: McGraw-Hill.
- AHLBERG, A. (1952): Filosofiens historia. Från den äldsta grekiska antiken till våra dagar. (4 uppl.) Stockholm: Natur och Kultur.
- AHLBERG, A. & REGNÉLL, H. (1974): Filosofiskt lexikon. (5 uppl.) Stockholm: Natur och Kultur.
- AHLSTRÖM, K. G. & WALLIN, E. (1976): Uppdragsforskningens effekter. I: B. Estmer (red), 1976.
- ALLWOOD, J. (1973): The concepts of holism and reductionism in sociological theory. Forskningsrapport nr 27. Göteborg: Sociologiska institutionen, Göteborgs universitet.
- AMBJÖRNSSON, R. (1977): Rousseau och den naturliga människan. I: J-J. Rousseau, 1977.
- ANDERSSON, S. (1981): Positivism kontra hermeneutik. Göteborg: Korpen.
- ARISTOTLE (1950): Politics. (Translated by H. Rackham.) (2 tryckn.) London: Heinemann & Cambridge: University Press.
- ARISTOTLE (1958): Politics. (Translated by W.D. Ross.) I: J.D. Kaplan (ed), 1958.
- ARISTOTELES (1967): Den Nikomachiska Etiken. (Översättning och kommentarer av M. Ringbom.)
- ARISTOTLE (1976): Ethics. (Translated by J.A.K. Thomson.) (Rev. uppl.) Harmondsworth: Penguin Books.
- ASPELIN, G. (1948): John Locke. Tänkaren och upplysningsmannen. Forskningar och föreläsningar, Göteborgs högskola. Vol. 12. Lund: CWK Gleerup.
- ASPELIN, G. (1970): Idéer och fakta. Filosofins roll i vetenskapshistorien. Stockholm: Läromedelsförlagen.
- AUSUBEL, D.P. (1973): The nature of educational research. I: Broudy, Ennis & Krimerman (eds), 1973.
- AXTELL, J.L. (ed) (1968): The educational writings of John Locke. Cambridge: University Press.
- AYER, A.J. (ed) (1959): Logical positivism. New York: Free Press.
- BAILEY, K.D. (1973): Monothetic and polythetic typologies and their relation to conceptualization, measurement and scaling. American Sociological Review. Vol 38, nr 1, s 18-33.

- BALLAUFF, T. (1966): Philosophische Begründungen der Pädagogik. Die Frage nach Ursprung und Mass der Bildung. Berlin: Dunc-ker & Humboldt.
- BALLAUFF, T. (1969): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung. Band 1: Von der Antike bis zum Humanismus. München: Verlag Karl Alber Freiburg.
- BARKER, E. (1959): The political thought of Plato and Aristotle. New York: Dover Publications.
- BARNES, J. (1976): Introduction to 'Ethics'. I: Aristotle, 1976.
- BARROW, R. (1978): Radical education. A critique of freeschooling and deschooling. London: Martin Robertson.
- BENNER, D. (1978): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. (2 uppl.) München: List.
- BERKELEY, G. (1977): A treatise concerning the principles of human knowledge (1710). I: S.M. Cahn (ed), 1977.
- BERNSTEIN, B. (1977): Class, codes and control. Vol 3. Towards a theory of educational transmission. (2 uppl.) London: Routledge & Kegan Paul.
- BETTELHEIM, B. (1973): /titel saknas/ I: Summerhill: for and against, 1973.
- BOGOIAVLENSKI, P.N. & MENCHINSKAIA, N.A. (1963): The relation between learning and mental development in school-children. I: Simon & Simon (eds), 1963.
- BOYD, W. (1947): The history of Western education. (4 uppl.) London: Adam & Charles Black.
- BOYD, W. (ed) (1962): The minor educational writings of Jean Jaques Rousseau. New York: Teachers College.
- BOZHOVICH, L. I. (1977): The concept of the cultural-historical development of the mind and its prospects. Soviet Psychology. Vol 16, nr 1, s 5-22.
- BRAMELD, T. (1971): Patterns of educational philosophy. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- BRAMWELL, R.D. (1978): Education and the two traditions of science. Educational Theory. Vol 28, nr 3, s 223-230.
- BRANTE, T. (1976): Kuhns paradigmteori. Häftan för kritiska studier. Nr 5, s 4-23.
- BRANTE, T. (1978): Verklighetens fakta och vetenskapliga teorier. Sydsvenska Dagbladet, 1978-10-14.
- BRANTE, T. (1980): Vetenskapens struktur och förändring. Lund:

Doxa.

- BROUDY, H. & ENNIS, R. & KRIMERMAN, L. (eds) (1973): Philosophy of educational research. New York: John Wiley and Sons.
- BRUBACHER, J.S. (1966): A history of the problems of education. (2 uppl.) New York: McGraw-Hill.
- BRUBACHER, J.S. (1969): Modern philosophies of education. (4 uppl.) New York: McGraw-Hill.
- BRUHN, K. (1963): Utvecklingslinjer i pedagogikens historia. Stockholm: Natur och Kultur.
- BUDIŁOWA, J.A. (1975): Philosophische Probleme in der sowjetischen Psychologie. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- BURNET, J. (ed) (1973): Aristotle on education. Extracts from the 'Ethics' and 'Politics'. Cambridge: University Press.
- BURRELL, G. & MORGAN, G. (1982): Sociological paradigms and organisational analysis. (2 tryckn.) London: Heinemann.
- BUTLER, J.D. (1968): Four philosophies and their practice in education and religion. (3 uppl.; 1 uppl. 1951). New York: Evanston & London: Harper & Row.
- CAHN, S.M. (ed) (1977): Classics of Western philosophy. Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- CALLEWAERT, S. & LUNDGREN, U.P. (1976): Social reproduktion och forskning om undervisning. I: Lundberg m fl (red), 1976.
- CARR, H. (1929): Leibniz. London.
- CARR, W. (1979): Philosophical styles and educational theory. Educational Studies. Vol 5, nr 1, s 23-33.
- CLAYDON, L.F. (ed) (1969): Rousseau on education. London: Collier-Macmillan.
- COLE, M. (1977): Introduction to 'Soviet Psychology. Vol 16, nr 1.'
- COLE, M. (ed) (1978): The selected writings of A.R.Luria. New York: M.E.Sharpe.
- COLE, M. (1978a): Introduction to 'The selected writings of A.R.Luria'. I: M.Cole (ed), 1978.
- COLE, M. (1981): Preface to 'The concept of activity in Soviet psychology'. I: J.V.Wertsch (ed), 1981.
- COLE, M. & MALTZMAN, I. (eds) (1969): A handbook of contemporary Soviet psychology. New York & London: Basic Books.

- COLE, M. & SCRIBNER, S. (1978): Introduction to 'Mind in Society'. I: L.S.Vygotskij, 1978.
- COLLINS, P.M. (1976): Rousseau's philosophy (or philosophies?) of education. The Irish Journal of Education. Vol 10, nr 2, s 51-80.
- COOMBS, J. (ed) (1979): Philosophy of education 1979. Proceedings of the thirty-fifth annual meeting of the philosophy of educational society. Philosophy of Education Society.
- COOPER, D. (1973): The death of the family. Harmondsworth: Penguin Books.
- COPLESTON, F.S. (1968): A history of philosophy. Vol 3: Ockham to Suarez. (4 tryckn.) London: Burns and Oates.
- COPLESTON, F.S. (1976): A history of philosophy. Vol 4: Descartes to Leibniz. (7 tryckn.) London: Search Press.
- CULKIN, J.M. (1973): /titel saknas/ I: Summerhill: for and against, 1973.
- CURTIS, S.J. (1950): A short history of Western philosophy in the middle ages. London: MacDonald & Co.
- CURTIS, S.J. (1968): An introduction to the philosophy of education. (2 uppl.; 1 uppl. 1958). London: University Tutorial Press.
- CURTIS, S.J. & BOULTWOOD, M.E.A. (1975): A short history of educational ideas. (4 uppl., 3 tryckn.) London: University Tutorial Press.
- DAHL, E.-L. (1980): Överideologi och politiskt handlingsprogram. En studie i Lockes och Rousseaus tänkande. Gothenburg studies in the history of science and ideas, 3. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- DAHLÖF, U. (1971): Svensk utbildningsplanering under 25 år. Lund: Studentlitteratur.
- DALE, E.L. (1981a): Vad är uppfostran? En studie i socialpedagogik - och en uppgörelse med den 'alternativa pedagogiken'. Stockholm: Natur och Kultur.
- DALE, E.L. (1981b): Hvordan skal vi organisere laereprocessen? Nordisk Forum, 30. Vol 16, nr 2, s 54-72.
- DAVYDOV, V.V. (1978): Psychological problems in the education and upbringing of the rising generation. Soviet Education, Vol 20, nr 11, s 49-71.
- DAVYDOV, V.V. (1984): Substantial generalization and the dialectical-materialistic theory of thinking. I: Hedegaard m fl (eds), 1984.

- DAVYDOV, V.V. & MARKOVA, A.K. (1983): A concept of educational activity for schoolchildren. *Soviet Psychology*. Vol 21, nr 2, s 50-76.
- DEIGHTON, L.C. (ed) (1971): The encyclopedia of education. Vol 4 & vol 6. London: Macmillan & Free Press.
- DEWEY, J. (1947): Democracy and education. An introduction to the philosophy of education (1916). New York: Macmillan.
- DEWEY, J. (1956): The child and the curriculum and The school and society. Chicago: University Press & London: Phoenix Books.
- DEWEY, J. (1956a): The child and the curriculum (1902). I: J. Dewey, 1956.
- DEWEY, J. (1956b): The School and society. (Omtryck fr 1943, rev. uppl.) I: J. Dewey, 1956.
- DEWEY, J. (1980): Individ, skola och samhälle. (Urval, inledning och kommentarer av S.G. Hartman och U.P. Lundgren.) Stockholm: Natur och Kultur.
- DOMONKOS, L.S. (1977): History of higher education. I: A.S. Knowles (ed), 1977.
- DREIER, O. (1974): En praesentation og vurdering af Leontjevs almene psykologi. Udkast. *Dansk tidskrift for kritisk samfundsvidenskab*. Nr 3-4, s 247-351.
- DREIER, O. & KVALE, S. (1984): Dialectical and hermeneutical psychology. *Scandinavian Journal of Psychology*. 1. Nr 25, s 5-29.
- EBY, F. & ARROWOOD, C.F. (1946a): The development of modern education. In theory, organization, and practice. (10 tryckn.) New York: Prentice-Hall.
- EBY, F. & ARROWOOD, C.F. (1946b): The history and philosophy of education. Ancient and medieval. (3 tryckn.) New York: Prentice-Hall.
- EDWARDS, P. (ed) (1967): The encyclopedia of philosophy. Vol 3 och vol 4. New York: Macmillan & Free Press & London: Collier-Macmillan.
- EGIDIUS, H. (1983): Tankelinjer i europeisk filosofi. Stockholm: Natur och Kultur.
- ELIAS, J.L. (1976): Conscentization and deschooling. Freire's and Illich's proposals for reshaping society. Philadelphia: Westminister Press.
- EL'KONIN, D.B. (1969): Some results of the study of the psychological development of preschool-age children. I: Cole & Maltzman (eds), 1969.

- ELMGREN, J. (1952): School and psychology. A report on the research work of the 1946 school commission, 1948:27. Stockholm: Esselte.
- ENGDAHL, H. & HOLMGREN, O., m fl (1977): Hermeneutik. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- ENGESTRÖM, Y. (1976): Den finländska pedagogikens utveckling: nutid och traditioner. Nordisk Forum, 9. Vol 11, nr 1, s 70-85.
- EPSTEIN, E.H. (1983): Currents left and right: ideology in comparative education. Comparative Education Review. Vol 27, nr 1, s 3-29.
- ESTMER, B. (red) (1976): Skolöverstyrelsens pedagogiska forsknings- och utvecklingsarbete. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- FEIBLEMAN, J.K. (1951): Ontology. Baltimore: John Hopkins Press.
- PHANÉR, S. (1979): Psykologi som förklaring, förståelse och kritik. Om psykologins vetenskapsteori. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- FREEMAN, K.J. (1908): Schools of Hellas. An essay on the practice and theory of ancient greek education from 600 to 300 B.C. (2 tryckn.) London: Macmillan.
- FREIRE, P. (1972a): Cultural action for freedom. (Omtryck fr 1970.) Harmondsworth: Penguin Books.
- FREIRE, P. (1972b): Pedagogik för förtryckta. Stockholm: Gummesons.
- FRIDJONSDOTTIR, K. (1983): Vetenskap och politik. En kunskaps-sociologisk studie. Malmö: Akademilitteratur.
- FRITZELL, C. (1981): Teaching, science and ideology. A critical inquiry into the sociology of pedagogy. Studia psychologica et paedagogica, 53. Lund: CWK Gleerup.
- FROMM, E. & FROMMKNECHT, H. & HÖRZ, H. & KLEIN, M. & REDLOW, G. & STIEHLER, G. & WESSEL, H. (hrg) (1976): Einführung in der dialektischen und historischen Materialismus. (5 uppl.) Berlin: Dietz Verlag.
- GALPERIN, P.J. (1957): An experimental study in the formation of mental actions. I: B. Simon (ed), 1957.
- GAL'PERIN, P.Ya. (1969): Stages in the development of mental acts. I: Cole & Maltzman (eds), 1969.
- GAL'PERIN, P.Ya. & TALYZINA, N.F. (1961): Formation of elementary geometrical concepts and their dependence on directed participation by the pupils. I: N. O'Connor (ed), 1961.
- GARDINER, P (1967): Herder, Johann Gottfried. I: P. Edwards

(ed), 1967. Vol 3.

- GAY, P. (ed) (1971): John Locke on education. (2 tryckn.) New York: Teachers College Press.
- GESSER, B. (1976): Skolsystem och social skiktning. I: Lundberg m fl (red), 1976.
- GESSER, B. & FASTH, E. (1973): Gymnasieutbildning och social skiktning. Stockholm: Universitetskanslerämbetet, Utbildningsförlaget.
- GINTIS, H. (1976): För en teori om utbildningens politiska ekonomi: en radikal kritik av Ivan Illichs 'Samhälle utan skola'. I: Lundberg m fl (red), 1976.
- GOODMAN, P. (1960): Growing up absurd. London: Gollancz & New York: Random House.
- GOODMAN, P. (1971): Compulsory miseducation. (Omtryck fr 1962.) Harmondsworth: Penguin Books.
- GOODMAN, P. (1973): /titel saknas/ I: Summerhill: for and against, 1973.
- GOODMAN, P. (1974): Mini-schools: a prescription for the reading problem. I: I. Lister (ed), 1974.
- GRUE-SØRENSEN, K. (1956): Opdragelsens historie. 1. København: Gyldendal.
- GÜNTHER, K.-H. & HOFMANN, F. & HOHENDORF, G. & KÖNIG, H. & SCHUFFENHAUER, H. (1976): Geschichte der Erziehung. (12 uppl.) Berlin: Volk und Wissen.
- HABERMAS, J. (1978): Knowledge and human interests. (2 uppl.) London: Heinemann Educational Books.
- HALL-QUEST, A. L. (1942): Three educational theories: traditionalism, progressivism, essentialism. School and Society. Vol 56, s 452-459.
- HAMILTON, E. & CAIRNS, H. (eds) (1978): The collected dialogues of PLATO, including the letters. (9 tryckn.) Princeton: University Press.
- HANFLING, O. (ed) (1981): Essential readings in logical positivism. Oxford: Basil Blackwell.
- HANSSON, B (red) (1982): Metod eller anarki. Moderna teorier om vetenskapens väsen och metoder. (2 uppl.) Lund: Doxa.
- HART, H. H. (1973): Publishers' introduction to the american edition of 'Summerhill: for and against'. I: Summerhill: for and against, 1973.
- HARTMAN, S. G. & LUNDGREN, U. P. (1980): Inledning till 'Individ,

skola och samhälle. Pedagogiska texter av John Dewey'. I: J. Dewey, 1980.

HECHINGER, F.M. (1973): /titel saknas/ I: Summerhill: for and against, 1973.

HEDEGAARD, M. & HAKKARAINEN, P. & ENGESTRÖM, Y. (eds) (1984): Learning and teaching on a scientific basis. Methodological and epistemological aspects of the activity theory of learning and teaching. Aarhus: Psykologisk institut, Aarhus universitet.

HEDMAN, C.G. (1979): The "Deschooling" controversy revisited: a defense if Illich's "participatory socialism". Educational Theory. Vol 29, nr 2, s 109-116.

HOLT, J. (1976): Den lågpresterande skolan. (Omtryck fr 1974.) Stockholm: Wahlström & Widstrand.

HOLZKAMP, K. & SCHURIG, V. (1977): Til indføring i A.N. Leontjews 'Problemer i det psykiskes udvikling'. I: A.N. Leontjev, 1977a. Del 1.

HOOK, S. (1969): The scope of philosophy of education. (Omtryck fr 1956.) I: C.J. Lucas (ed), 1969.

HOPKINS, R.L. (1976): Freedom and education: The philosophy of Summerhill. Educational Theory. Vol 26, nr 2, s 188-213.

HORNE, H.H. (1945): Three competing philosophies of education. The Educational Forum. Vol 9, nr 2, s 133-138.

HULTMAN-RITCHEY, E. (1980): Se RITCHEY, E. (1980).

HUSÉN, T. (1977): Jämlikhet genom utbildning? Perspektiv på utbildningsreformerna. Stockholm: Natur och Kultur.

HUSÉN, T. (1980): Skolan i prestationssamhället. Stockholm: Natur och Kultur.

HYDÉN, L-C. (red) (1979): Psykologi och marxism. En antologi. Stockholm: Kontrakurs/Bokförlaget PAN/Norstedts.

HYDÉN, L-C. (1980): För en materialistisk psykologi. En presentation av A.N. Leontjevs psykologiska teorier. Häftet för kritiska studier. Nr 2, s 3-29.

HYDÉN, L-C. (1981a): Psykologi och materialism. Introduktion till den materialistiska psykologin. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

HYDÉN, L-C. (1981b): Introduktion till 'Psykologi och dialektik'. I: L.S. Vygotskij, 1981.

Häftet för kritiska studier (1970): Nr 1, Tema: Vetenskapsteori, politisk ekonomi.

- Häftan för kritiska studier (1976): Nr 5, Tema: Vetenskapsteori.
- Häftan för kritiska studier (1977): Nr 6, Tema: Teori och empiri i vetenskap.
- HÄRNQVIST, K. (1960): Individuella differenser och skoldifferentering. 1957 Års skolberedning II. SOU 1960:13. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- HÄYRYNEN, Y.P. & HAUTAMÄKI, J. (1976): Människans bildbarhet och utbildningspolitiken. En utbildningshistorisk, inlärningspsykologisk och samhällspolitisk analys. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- ILLERIS, K. (1976): Hvilke intresser tjener pedagogisk forskning og udviklingsarbejde? Nordisk Forum, 9. Vol 11, nr 1, s 37-49.
- ILLICH, I. (1973): Deschooling society. Harmondsworth: Penguin Education.
- ILLICH, I. (1976a): Political inversion. I: Illich & Verne, 1976.
- ILLICH, I. (1976b): After deschooling what? (Omtryck fr 1973.) London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- ILLICH, I. (1978): Celebration of awareness. A call for institutional revolution. (Omtryck fr 1969.) Harmondsworth: Penguin Books.
- ILLICH, I. & VERNE, E. (1976): Imprisoned in the global classroom. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- ILYENKOV, E.V. (1977): The concept of the ideal. I: Philosophy in the USSR, 1977.
- ISHAM, H (1967): Humboldt, Wilhelm von. I: P. Edwards (ed), 1967. Vol 4.
- ISLING, A. (1973): Samhällsutveckling och bildningsideal. Skolpolitiska längdenitt och strukturskisser. Pedagogiska skrifter, 252. Stockholm: Sveriges Lärarförbund.
- ISLING, A. (1980): Kampen för och emot en demokratisk skola. 1. Samhällsstruktur och skolorganisation. Stockholm: Sober Förlag.
- ISRAEL, J. (1972): Om konsten att lyfta sig själv i håret och behålla barnet i badvattnet. Kritiska synpunkter på samhällsvetenskapens vetenskapsteori. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- JAMES, W. (1908): Pragmatism. A new name for some old ways of thinking (1907). London: Longmans, Green, and Co.

- JAROSJEVSKIJ, M. (1979): 1900-talets psykologi. Den psykologiska vetenskapens utveckling i Europa, USA och Sovjetunionen. (Bearbetning av U.P. Lundgren.) Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- JOHANSSON, I. (1974): Anglosaxisk vetenskapsfilosofi. I: Johansson m fl, 1974.
- JOHANSSON, I. (1977): Idealismen, marxismen och den analytiska filosofin. Häftnen för kritiska studier. Nr 6, s 28-35.
- JOHANSSON, J. & KALLEBERG, R. & LIEDMAN, S-E. (1974): Positivism, marxism och kritisk teori. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner.
- JOHANSSON, J. & LIEDMAN, S-E. (1981): Positivism och marxism. Stockholm: P.A. Norstedt & Söner.
- JOHANSSON, J. & SVENSSON, T. (1981): Psykologi och vetenskapsteori. Nordisk Psykologi. Vol 33, nr 3, s 191-208.
- JOHANSSON, L. (1976): Utbildning: Resonerande del. Utkast till kapitel 7 i betänkande om Svenska folkets levnadsförhållanden att avgivas av Låginkomstutredningen. (6 uppl.) Stockholm: LiberFörlag.
- JOHN-STEINER, V. & SOUBERMAN, E. (1978): Afterword to 'Mind in Society'. I: L.S. Vygotsky, 1978.
- JUUL-JENSEN, U. (1973): Videnskabsteori. 1. Köbenhavn: Berlingske Forlag.
- KALLEBERG, R. (red) (1973): Kritisk teori. En antologi över Frankfurter-skolen i filosofi og sosiologi. (2 uppl.) Oslo: Gyldendal.
- KALLEBERG, R. (1974): En introduktion till Franfurterskolans vetenskapsteori. I: Johansson m fl, 1974.
- KAPLAN, J.D. (ed) (1958): The pocket Aristotle. New York: Simon & Schuster.
- KERLINGER, F.N. (1977): The influence of research on educational practice. Educational Researcher. Vol 6, nr 8, s 5-12.
- KIRSCHNER, J. (1974): A.S. Neill and the anarchist tradition. Journal of the Midwest History of Educational Society. Vol 2, s 22-35.
- KNOWLES, A.S. (ed) (1977): The international encyclopedia of higher education. Vol 5. St. Francisco & London: Jossey-Bass.
- KOSTIUK, G.S. (1963): Some aspects of the interrelation between education and the development of personality. I: Simon & Simon (eds), 1963.
- KUHN, T. (1962): The structure of scientific revolution. Chica-

go: University Press.

- KVALE, S. (1976): Facts and dialectics. I: J.F. Rychlak (ed), 1976.
- KVALE, S. (1983): Den alternative paedagogiks skjutte laereplan. Tidskrift för nordisk förening för pedagogisk forskning. Nr 1, s 13-23.
- LANDQVIST, J. & HUSÉN, T. (1973): Pedagogikens historia. (9 uppl., 2 tryckn.) Lund: CWK Gleerup.
- LARSSON, H. (1962): Platon och vår tid. Tillika en inledning till de filosofiska grundproblem. (3 uppl.; 1 uppl 1913.) Stockholm: Svenska Bokförlaget, Bonniers.
- LAWSON, M. (1973): A.S. Neill: an introduction. I: Summerhill: for and against, 1973.
- LEE, D. (ed) (1976): Introduction to 'The Republic'. I: Plato, 1976.
- LEIBNIZ, G.W. (1951a): Extracts from the 'New essays on the human understanding' (1704). I: P. Wiener (ed), 1951.
- LEIBNIZ, G.W. (1951b): On an academy of arts and sciences. Letter to Peter the Great (1716). I: P. Wiener (ed), 1951.
- LEIBNIZ, G.W. (1956a): On what is independent of sense and of matter. Letter to queen Sophia Charlotte of Prussia (1702). I: L.E. Loemker (ed), 1956.
- LEIBNIZ, G.W. (1956b): Letter to Hansch on the platonic philosophy or on platonic enthusiasm (1707). I: L.E. Loemker (ed), 1956.
- LEIBNIZ, G.W. (1959): Valda skrifter. (Redigerad av undervisningsrådet C.E. Sjöstedt. Översättning och inledning av K. Marc-Wogau.) Stockholm: Natur och Kultur.
- LEIBNIZ, G.W. (1959a): Metafysisk avhandling (1686). I: G.W. Leibniz, 1959.
- LEIBNIZ, G.W. (1959b): Företal till "Ny avhandling om det mänskliga förståndet" (1704). I: G.W. Leibniz, 1959.
- LEIBNIZ, G.W. (1959c): Monadologin (1714). I: G.W. Leibniz, 1959.
- LEONT'EV, A.N. (1961): Learning as a problem in psychology. I: N. O'Connor (ed), 1961.
- LEONTIEV, A.N. (1963): Principles of mental development and the problem of intellectual backwardness. I: Simon & Simon (eds), 1963.
- LEONT'EV, A.N. (1969): On the biological and social aspects of

- human development: the training of auditory ability. I: Cole & Maltzman (eds), 1969.
- LEONTJEW, A.N. (1977a): Problemer i det psykiskes udvikling. Del 1, 2, 3. (Med indføring ved K. Holzkamp og V. Schurig.) København: Rhodos.
- LEONTYEV, A.N. (1977b): Activity and consciousness. I: Philosophy in the USSR, 1977.
- LEONTJEW, A.N. (1979a): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. (Omtryck fr 1975.) Berlin: Volk und Wissen.
- LEONTJEW, A.N. (1979b): Verksamhetsbegreppet i psykologin. I: L-C. Hydén (red), 1979.
- LEONTIEV, A.N. & LURIA, A.R. (1968): The psychological ideas of L.S. Vygotskii. I: B.B. Wolman (ed), 1968.
- LEONTJEW, A.N. & LURIA, A.R. (1974): En indføring i Vygotskys psykologiske taenkning. (Omtryck fr 1958.) I: L.S. Vygotsky, 1974.
- LEONTIEV, A.N. & ELKONINE, D.B. (1979): The child's right to education and the development of knowledge of child psychology. Prospects - a quartely review of education. Vol 9, nr 2, s 125-132.
- LIEDMAN, S-E. (1974): Marxism och vetenskapsteori. I: Johansson m fl, 1974.
- LIEDMAN, S-E. (1978): Vetenskapen tur och retur. Sydsvenska Dagbladet, 1978-12-04.
- LILIUS, A. (1938): Gestalter ur bildningsarbetets historia. Antiken. Helsingfors: Holger Schildts Förlag.
- LINDBLAD, S. (1980): Skola och förändring: Till frågan om utbildningspolitik, utbildningsreformer och pedagogiskt utvecklingsarbete. Pedagogisk Forskning i Uppsala. Nr 19. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet.
- LINDHOLM, S. (1981): Vetenskap, verklighet och paradigm. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- LINDSTRÖM, L. (1981): Bildningsmål och arbetsdelning i den pedagogiska filosofin. Tidskrift för nordisk förening för pedagogisk forskning. Nr 3-4. Omtryckt av konstfackskolan, institutionen för bildpedagogik, Stockholms universitet. Stencil. S 18-43.
- LISTER, I. (ed) (1974): Deschooling. A reader. London: Cambridge University Press.
- LISTER, I. (1974a): The callenge of deschooling. I: I. Lister (ed), 1974.

- LISTER, I. (1976): Deschooling revisited. I: I. Illich, 1976b.
- LOCKE, J. (1894): An essay concerning human understanding (1690). (Collated and anotated, with prolegomena, biographical, critical, and historical by A.C. Fraser.) In two volumes. Oxford: Clarendon Press.
- LOCKE, J. (1926): Tankar om uppfostran. (Svensk översättning av J. Renius. Med ett förord av prof A. Herrlin.) (2 uppl.) Stockholm: A.V. Carlsons Förlag.
- LOCKE, J. (1971): Some thoughts concerning education (1693). (Edited, with an introduction and notes, by P. Gay.) (2 tryckn.) New York: Teachers College Press.
- LODGE, R.C. (1947): Philosophy of education. New York: Harper Brothers.
- LOEMKER, L.E. (ed) (1956): Leibniz. Philosophical papers and letters. Vol 1 & 2. Chicago: University Press.
- LOMOV, B.F. (1982): The problem of activity in psychology. Soviet Psychology. Vol 21, nr 1, s 55-91.
- LOVUX IV (1976): Utbildning för arbete och demokrati. Rapport till LO-kongressen 1976. Lund: Bokförlaget Prisma.
- LUCAS, C.J. (ed) (1969): What is philosophy of education? New York: Macmillan.
- LUCAS, C.J. (1969a): Introduction to 'What is philosophy of education?'. I: C.J. Lucas (ed), 1969.
- LUNDBERG, S. & SELANDER, S. & ÖHLUND, U. (red) (1976): Jämlighetsmyt och klassherravälde. En antologi om skola och utbildning i avancerade kapitalistiska samhällen. Lund: Bo Cavefors Förlag.
- LUNDBERG, S. & SELANDER, S. & ÖHLUND, U. (1976a): Inledning till 'Jämlighetsmyt och klassherravälde'. I: Lundberg m fl (red), 1976.
- LUNDGREN, U.P. (1972): Frame factors and the teaching process. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- LUNDGREN, U.P. (1977): Model analysis of pedagogical processes. Studies in curriculum theory and cultural reproduction. Nr 2. Institute of education, department of educational research, university of Stockholm. Lund: CWK Gleerup.
- LUNDGREN, U.P. (1981): Progressivism, skolreformer och pedagogik som vetenskap. En föreläsning om användandet av begreppet utveckling inom pedagogiken. I: Lundgren m fl (red), 1981.
- LUNDGREN, U.P. & SVINGBY, G. & WALLIN, E. (red) (1981): Innehållsrelaterad pedagogisk forskning. En konferensrapport. Rapport nr 14. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, institu-

- tionen för pedagogik, Stockholms universitet.
- LURIA, A.R. (1971): Towards the problem of the historical nature of psychological processes. International Journal of Psychology. Vol 6, nr 4, s 259-272.
- LURIJA, A.R. (1977): Om erkendelseprocessernes historiske udvikling. En eksperimentopsykologisk undersøgelse. København: Munksgaard.
- LURIA, A.R. (1978): L.S. Vygotsky and the problem of functional localization. (Omtryck fr 1966.) I: M. Cole (ed), 1978.
- Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr 62). Kungliga skolöverstyrelsens skriftserie nr 60. Stockholm: Kungliga Skolöverstyrelsen.
- Läroplan för grundskolan 1969 (Lgr 69). Allmän del. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Läroplan för grundskolan 1980 (Lgr 80). Inledning, mål och riktlinjer. Stockholm: LiberFörlag.
- MALMGREN, H. (1978): Förstå och förklara: problem och positioner i psykologins vetenskapsteori. Lund: Doxa.
- MARC-WOGAU, K. (1959): Inledning till 'Valda skrifter'. I: G.W. Leibniz, 1959.
- MARKLUND, S. (1974): Vår skola. Historik, reformverksamhet, dagens utbildningssystem, utvecklingstendenser. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- MARKLUND, S. (1979): Skolöverstyrelsen. Historik och nuläge. Rapport nr 34. Stockholm: Institutionen för internationell pedagogik, Stockholms universitet.
- MARKLUND, S. (1980a): Läroplaner, arbetsplaner. Utblickar och kommentarer inför Lgr 80. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- MARKLUND, S. (1980b): Skolsverige 1950-1975. Del 1: 1950 års reformbeslut. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- MARX, K. (1975): Early Writings. Harmondsworth: Penguin Books.
- MARX, K. (1975a): Economic and philosophical manuscript (1844). I: K. Marx, 1975.
- MARX, K. (1975b): Theses on Feuerbach (1845). I: K. Marx, 1975.
- McCLELLAN, J.E. (1981): First philosophy and education. I: J. Soltis (ed), 1981.
- McLEISH, J. (1975): Soviet psychology: history, theory, content. London: Methuen & Co.
- MELUKHIN, S.T. (1977): The dialectical-materialist conception of

- matter. I: Philosophy in the USSR, 1977.
- MEYER, R.W. (1952): Leibnitz and the seventeenth-century revolution. Cambridge: Bowes & Bowes.
- MONTESSORI, M. (1979): Barndomens gåta. Stockholm: Albert Bonniers Förlag.
- MOORE, E.C. (1961): American pragmatism: Peirce, James, and Dewey. New York.
- MULHERN, J. (1946): A history of education. New York: Ronald Press Company.
- MYHRE, R. (1976): Pedagogisk idéhistoria. Fra oldtiden til 1850. Oslo: Fabritius Forlag.
- MYHRE, R. (1980): Införing i pedagogikk, 3. Pedagogisk filosofi. (2 tryckn.) Oslo: Fabritius Forlag.
- NEILL, A.S. (1960): Summerhill. A radical approach to child rearing. New York: Hart Publishing Company.
- NILSSON, I. (1978a): Sjålen i laboratoriet. Vetenskapsideal och människosyn i den experimentella psykologins framväxt. Lund: Doxa.
- NILSSON, L. (1978b): Vad är vetenskapsteori? Rapport nr 36 i serie nr 2. Göteborg: Institutionen för vetenskapsteori, Göteborgs universitet.
- NORDENBO, S.E. (1979): Philosophy of education in the Western world: developmental trends during the last 25 years. International Review of Education. Vol 25, nr 2-3, s 433-459.
- Nordisk Forum, 30 (1981): Tema: Alternativ pedagogikk som etablert pedagogikk? Sökelys på 70-års alternative pedagogikk. Vol 16, nr 2.
- Nordisk Psykologi (1977): Tema: Alternativ hermeneutik. Nr 2.
- NORTHROP, F.S.C. (1931): Science and first principles. Cambridge: University Press.
- O'CONNOR, N. (ed) (1961): Recent Soviet psychology. Oxford m fl: Pergamon Press.
- O'CONNOR, N. (ed) (1969): Present-day Russian psychology. A symposium by seven authors. Oxford m fl: Pergamon Press.
- OLAFSON, F.A. (1971): Humanism and education. I: L.C. Deighton (ed), 1971. Vol 4.
- PAULSTON, R.G. (1976): Conflicting theories of social and educational change: a typological review. Pittsburgh: University center for international studies, University of Pittsburgh.

- PAULSTON, R.G. (1977): Social and educational change: conceptual frameworks. Comparative Education Review. Vol 21, nr 2 & 3, s 370-395.
- PETERS, R.S. (ed) (1977): Education and the education of teachers. London: Routledge & Kegan Paul.
- PETERS, R.S. (1977a): Was Plato nearly right about education? I: R.S. Peters (ed), 1977.
- PHILLIPS, D.C. (1981): Post-Kuhnian reflections on educational research. I: J. Soltis (ed), 1981.
- Philosophy in the USSR (1977): Problems of dialectical materialism. Moscow: Progress Publishers.
- PLATON (1922/1923): Skrifter. (I svensk tolkning av C. Lindskog.) I sex delar. Stockholm: Hugo Gebers Förlag.
- PLATON (1922): Staten. I: Platon, 1922/1923. Tredje delen.
- PLATON (1923): Teaitetos. I: Platon, 1922/1923. Fjärde delen.
- PLATO (1976): The republic. (Translated, with an introduction by D. Lee.) (2 uppl., 2 tryckn.) Harmondsworth: Penguin Books.
- POPP, J.A. (1975): Paradigms in educational inquiry. Educational Theory. Vol 25, nr 1, s 28-39.
- POSTMAN, N. & WEINGARTNER, C. (1973): Teaching as a subversive activity. (Omtryck fr 1969.) Harmondsworth: Penguin Books.
- PRICE, K. (1971): Locke, John. I: L.C. Deighton (ed), 1971. Vol 6.
- Proposition, Regeringens. 1978/79:180 om läroplan för grundskolan m m beslutad den 29 mars 1979. Stockholm.
- RADNITSKY, G. (1968): Contemporary schools of metascience. Vol 1 & 2. Göteborg: Akademiförlaget.
- RAFFERTY, M. (1973): /titel saknas/ I: Summerhill: for and against, 1973.
- RASHDALL, H. (1936): The universities of Europe in the middle ages. Vol 3: English universities - student life. (3 uppl.) Oxford: Clarendon Press.
- REIMER, E. (1974): School is dead. An essay on alternatives in education. (Omtryck fr 1971.) Harmondsworth: Penguin Books.
- RICHARDSON, G. (1978): Svensk skolpolitik 1940-1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande. Stockholm: LiberFörlag.
- RICHARDSON, G. (1980): Svensk utbildningshistoria. Skola och

samhälle förr och nu. (2 uppl.) Lund: Studentlitteratur.

RICHARDSON, G. (1983): Drömmen om en ny skola. Idéer och realiteter i svensk skolpolitik 1945-1950. Rapport nr 3. Avdelningen för utbildningshistoria, Göteborgs universitet. Stockholm: LiberFörlag.

RINGBOM, M. (1967): Se ARISTOTELES (1967).

RITCHEY, E. (1980): Den sovjetpsykologiska vetenskapstraditionen: en litteraturstudie. Stencil. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.

RITCHEY, E. (1982): Tre forskningspolitiska alternativ inom pedagogisk teori och praktik. Pedagogiska uppsatser. Nr 9. Lund: Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.

RITCHEY, E. (1984): Educational theory and epistemological politics. Three alternatives to educational research. I: Hedegaard m fl, 1984.

RITCHEY, T.P. (1979a): On the hypotheses which lie at the foundations of science. Uppsala: Institutionen för socialantropologi, Uppsala universitet.

RITCHEY, T.P. (1979b): Towards an epistemology of nonlinear, selfreflexive evolutionary processes. Uppsala: Institutionen för socialantropologi, Uppsala universitet.

RITCHEY, T.P. (1983): Towards a theory of nonlinear social evolution. Malmö: LiberFörlag.

ROSENGREN, K-E. (1978): Någon ordning får det vara! Sydsvenska Dagbladet, 1978-11-24.

ROSS, J.S. (1949): Groundwork of educational theory. (Omtryck fr 1942.) London: G. Harrap.

ROUSSEAU, J-J. (1920): Tvenne avhandlingar om kulturen och människan. Berömda filosofer. Band 14. Stockholm: Björk & Björjesson.

ROUSSEAU, J-J. (1920a): Huruvida vetenskapernas och konsternas återupprättande har bidragit till sedernas förädlande? (1750). I: J-J. Rousseau, 1920.

ROUSSEAU, J-J. (1943): Om samhällsfördraget (1762). De filosofiska mästerverken. Band 6: Franska upplysningstänkare. (Valda, redigerade och med inledning försedda av J. Landqvist.) Stockholm: Albert Bonniers Förlag.

ROUSSEAU, J-J. (1962a): Project for the education of M. de Saint-Marie (1740). I: W. Boyd (ed), 1962.

ROUSSEAU, J-J. (1962b): Considerations on the government of Poland (1772). I: W. Boyd (ed), 1962.

- ROUSSEAU, J-J. (1973): Bekännelser: första - sjätte boken. (3 uppl.) (Översättning och noter av D. Sprengel.) Stockholm: Forum Pocket.
- ROUSSEAU, J-J. (1977): Émile eller Om uppfostran (1762). Bok 1. Göteborg: Stegelands.
- ROUSSEAU, J-J. (1978): Émile eller Om uppfostran (1762). Bok 2. Göteborg: Stegelands.
- ROUSSEAU, J-J. (1983): Julie eller Den nya Héloïse. (Översättning av O. Norberg.) Stockholm: Natur och Kultur.
- RUBINSTEIN, S.L. (1971): Grundlagen der Allgemeinen Psychologie (Omtryck fr 1946.) Berlin: Volk und Wissen.
- RUNES, D.D. (ed) (1974): Dictionary of philosophy. Totowa, New Jersey: Littlefield, Adams & Co.
- RUSK, R.R. (1969): The doctrines of the great educators. (4 uppl.) London: Macmillan.
- RYCHLAK, J.F. (ed) (1976): Dialectic. Humanistic rationale for behavior and development. Contributions to human development. Vol 2. Basel: S. Karger AG.
- SANCHEZ, R (1976): Schooling American society: a democratic ideology. New York: Suracuse University Press.
- SCHRAG, F. (1979): Science, progress and pedagogy. I: J. Coombs (ed), 1979.
- SELANDER, S. (1981): Att filtrera verkligheten - en essä om vetenskapsteori. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning, institutionen för pedagogik, Stockholms universitet.
- SHAPIRO, H. (1983): Educational research, social change and the challenge to methodology: a study in the sociology of knowledge. Phenomenology and pedagogy. Vol 1, nr 2, s 127-139.
- SHEPTULIN, A.P. (1977): A contribution to the question of the categories of materialist dialectics. I: Philosophy in the USSR, 1977.
- SIMON, B. (ed) (1957): Psychology in the Soviet Union. London: Routledge & Kegan Paul.
- SIMON, B. (1978): Intelligence, psychology and education. A marxist critique. London: Lawrence & Wishart.
- SIMON, B. & SIMON, J. (eds) (1963): Educational psychology in the USSR. London: Routledge & Kegan Paul.
- SJOBERG, G. & NETT, R. (1968): A methodology for social research. New York: Harper & Row.
- SJÖSTRAND, W. (1954): Skolreformer i stöpsleven. Svensk skolpo-

litik i vetenskaplig belysning. Ett diskussionsinlägg.
Stockholm: Natur och Kultur.

SJÖSTRAND, W. (1966): Pedagogikens historia. 1: Från antiken till det första världskriget. (4 uppl.) Lund: CWK Gleerup.

SJÖSTRAND, W. (1970): John Locke om den edukativa processens betydelse för det mänskliga samhället. Rapport nr 4. Uppsala: Institutionen för pedagogik, Uppsala universitet.

SJÖSTRAND, W. (1971): Varför har skolans mål förändrats på en generation? Pedagogisk tidskrift, 107. Häfte 3-4, s 45-60.

SKOLOVERSTYRELSEN (1978): Förslag till förändring av grundskolans läroplan. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.

SMITH, P. (1962): A history of modern culture. Vol 2. London: Collier-Macmillan.

SMITH, S. (1979): Ideas of the great educators. New York: Harper & Row.

SOLTIS, J. (ed) (1981): Philosophy of education. Eightieth year-book of the national society for the study of education. Part 1. Chicago: University Press.

SOLTIS, J. (1981a): Education and the concept of knowledge. I: J. Soltis (ed), 1981.

SOU 1948:27. 1946 Års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1961:30. Grundskolan. Betänkande avgivet av 1957 Års skolberedning. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.

SOU 1974:53. Skolans arbetsmiljö. Betänkande avgivet av utredningen om Skolans inre arbete - SIA. Stockholm: Allmänna Förlaget.

SPRING, J. (1975): A primer of libertarian education. Montreal, Quebec: Black Rose Books.

Summerhill: for and against (1973). Sydney: Angus and Robertson.

SUPPES, P. (1974): The place of theory in educational research. Educational Researcher. Vol 3, nr 2, s 3-10.

SÖRENSEN, J.H. (1977): Om de psykiske processers historiske natur. Särtryck av Dansk Psykolog-Nyt. Nr 16, s 1-3.

TALYZINA, N.F. (1978): One of the parths of development of Soviet learning theory. Soviet Education. Vol 20, nr 11, s 28-48.

TALYZINA, N.F. (1981): The psychology of learning. Moscow: Pro-

gress Publisher.

TURCHENKO, V. (1976): The scientific and technological revolution and the revolution in education. Moscow: Progress Publishers.

TORNEBOHM, H. (1977): Paradigm i vetenskapsteorin. Del 1. Rapport nr 91. Göteborg: Avdelningen för vetenskapsteori, Göteborgs universitet.

TORNEBOHM, H. (1978): Paradigm i vetenskapsteorin. Del 2. Rapport nr 100. Göteborg: Institutionen för vetenskapsteori, Göteborgs universitet.

TORNEBOHM, H. (1979): Hur förhåller sig vetenskapsteori till filosofi? Rapport nr 45 i serie nr 2. Göteborg: Institutionen för vetenskapsteori, Göteborgs universitet.

TORNEBOHM, H. (1980a): Skiss till en orientering i vetenskapsteori. Rapport nr 52 i serie nr 2. Göteborg: Institutionen för vetenskapsteori, Göteborgs universitet.

TORNEBOHM, H. (1980b): Paradigm, kunskapsutvecklingar och vetenskapliga fusioner. Studier av kunskapsutveckling, 11. Rapport nr 60 i serie nr 2. Göteborg: Institutionen för vetenskapsteori, Göteborgs universitet.

TORNEBOHM, H. (1981): De logiska empiristernas paradigm. Studier i kunskapsutveckling. Rapport nr 14. Göteborg: Institutionen för vetenskapsteori, Göteborgs Universitet.

URBAN, W. (1929): The intelligible world. Metaphysics and value. London: George Allen and Unwin.

URBAN, W.M. (1949): Beyond realism and idealism. London: George Allen and Unwin.

VAAGE, S. (1981): Alternativ pedagogikk. Framvekst og kritikk. Nordisk Forum, 30. Vol 16, nr 2, s 3-8.

WEBER, C.O. (1960): Basic philosophies of education. New York: Holt, Rinehart & Winston.

WERNER, A. (1984): Kunskapsteorins historia. 1: Introduktion. (3 omarb. uppl.) Lund: Bokförlaget Argus.

WERTSCH, J.V. (ed) (1978): Recent trends in Soviet psycholinguistics. New York: M.E. Sharpe.

WERTSCH, J.V. (ed) (1981): The concept of activity in Soviet psychology. New York: M.E. Sharpe.

WERTSCH, J.V. (1981a): The concept of activity in Soviet psychology: an introduction. I: J.V. Wertsch (ed), 1981.

VESTERGAARD, E. & LÖFSTEDT, J.-I. & ÖDMAN, P.-J. (1981): Perspektiv på pedagogiken. Introduktion i pedagogisk filosofi från

Platon till Habermas. Stockholm: Wahlström & Widstrand.

WIENER, P. (ed) (1951): Leibniz. Selections. New York: Charles Scribner's Sons.

WILLIAMS, R. (1976): Keywords. A vocabulary of culture and society. Fontana/Croom Helm.

WOLMAN, B. B. (ed) (1968): Historical roots of contemporary psychology. New York: Harper & Row.

VON WRIGHT, G. H. (1971): Explanation and understanding. International library of philosophy and scientific method. London: Routledge & Kegan Paul.

VYGOTSKI, L. S. (1963): Learning and mental development at school age. I: Simon & Simon (eds), 1963.

VYGOTSKII, L. S. (1972): Spinoza's theory of the emotions in light of contemporary psychoneurology. Soviet Studies in Philosophy. Vol 10, s 362-382.

VYGOTSKY, L. S. (1974): Tænkning af sprog. Del 2. (Med kommentarer af A. R. Luria.) Udgivet af A. Diderichsen. København: Hans Reitzel.

VYGOTSKY, L. S. (1977): The development of higher psychological functions. Soviet Psychology. Vol 15, nr 3, s 60-73.

VYGOTSKY, L. S. (1978): Mind in Society. (Ed by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman.) Cambridge: University Press.

VYGOTSKY, L. S. (1979a): Consciousness as a problem in the psychology of behavior. Soviet Psychology. Vol 27, nr 4, s 3-35.

VYGOTSKY, L. S. (1979b): The development of higher forms of attention in childhood. Soviet Psychology. Vol 28, nr 1, s 67-115.

VYGOTSKIJ, L. S. (1981): Psykologi och dialektik. (Inledning, urval och översättning av L-C Hydén.) Stockholm: P. A. Norstedt & Söner.

VYGOTSKIJ, L. S. (1981a): Tænkning og ord. I: L. S. Vygotskij, 1981.

VYGOTSKIJ, L. S. (1981b): Problemer med barnets kulturelle udvikling. I: L. S. Vygotskij, 1981.

VYGOTSKY, L. S. (1982): Tænkning og sprog. Del 1. (Med kommentarer af A. R. Luria.) (3 uppl.) Udgivet af A. Diderichsen. København: Hans Reitzel.

ÖDMAN, P.-J. (1979): Tolkning, forståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik. Stockholm: AWE/Gebers.

ODMAN, P-J. (1981): Hermeneutik, kritisk filosofi och pedagogik.
I: Vestergaard m fl, 1981.

OHLUND, U. (1979): Utbildning och samhällsförändring: teorier om
utbildningssystemets samhällsroll. Del 1. Rapport nr 182.
Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet.

SERIES ALTERA

1. Edlund, Sven: Diskussionen om begåvningsurvalet under reformations- och stormaktstiden. I. 1947.
2. Agrell, Jan: Nyinrättade professurer inom filosofiska fakulteten i Lund under 1800-talets första hälft. 1949.
3. Smith, Gudmund: Psychological Studies in Twin Differences. 1949.
4. Husén, Torsten: Om innebörden av psykologiska mätningar. 1949.
5. Smith, Gudmund: Interpretations of Behaviour Sequences. 1952.
6. Johannesson, Ingvar: Studier av sociala relationer mellan barn i folkskoleklasser. 1954.
7. Kragh, Ulf: The Actual-Genetic Model of Perception-Personality. 1955.
8. Bjerstedt, Åke: Interpretations of Sociometric Choice Status. 1956.
9. Werdelin, Ingvar: The Mathematical Ability. Experimental and Factorial Studies. 1958.
10. Werdelin, Ingvar: Geometrical Ability and the Space Factors in Boys and Girls. 1961.
11. Borg, Gunnar A. V.: Physical Performance and Perceived Exertion. 1962.
12. Lindell, Ebbe: Den svenska rättskrivningsmetodiken. 1964.
13. Bokander, Ingvar: Stereoscopically Induced Perceptual Conflict between Facial Photographs. 1968.
14. Bjerstedt, Åke: Twelve Years of Educational and Psychological Research in Sweden. 1968.
15. Larsson, Bernt: Bayes Strategies and Human Information Seeking. 1968.
16. Bjerstedt, Åke: Educational Technology. Instructional Programming and Didakometry. 1972.
17. Löfgren, Horst: The Measurement of Language Proficiency. 1972.
18. Bierschenk, Bernhard: Självkonfrontation via intern television i lärarutbildningen. 1972.
19. Gestrelus, Kurt: Job Analysis and Determination of Training Needs. 1972.
20. Sjöbäck, Hans: The Psychoanalytic Theory of Defensive Processes. 1973.
21. Larsson, Inger: Individualized Mathematics Teaching. 1973.
22. Fredriksson, Lennart: The Use of Self-Observation and Questionnaires in Job Analysis for the Planning of Training. 1974.
23. Idman, Pekka: Equality and Democracy: Studies of Teacher Training. 1974.
24. Bjerstedt, Åke: Social Development and Training in School. 1974.
25. Alwall, Ellen: The Religious Trend in Secular English-Irish Schoolbooks 1850–1861 and 1871–1880. 1974.
26. Holmberg, Ingrid: Effects of some Trials to Improve Mathematics Teaching. 1975.
27. Lindsten, Carin: Hembygdskunskap i årskurs 3. 1975.
28. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi. 1975.
29. Nordén, Kerstin: Psychological Studies of Deaf Adolescents. 1975.
30. Westerlundh, Bert: Aggression, Anxiety and Defence. 1976.
31. Jernryd, Elisabeth: "Optimal auktoritets- och propagandaresistens". 1976.
32. Bierschenk, Bernhard & Bierschenk, Inger: A System for a Computer-Based Content Analysis of Interview Data. 1976.
33. Wiechel, Lennart: Roller och rollspel. 1976.
34. Hedlund, Carl: Commissioned Army Officers. 1976.
35. Bergstén-Brucefors, Agneta: Intelligence Patterns and Their Relation to Social Background. 1976.
36. Bjerstedt, Åke: Explorations in Creativity. 1976.
37. Wetterström, Magnhild: Medinflytande i skolan. 1977.
38. Bierschenk, Bernhard: Simulating Strategies of Interactive Behaviour. 1978.
39. Drakenberg, Margareth: Förändringar i prestationsprocessen. 1978.
40. Flinck, Rune: Correspondence Education Combined with Systematic Telephone Tutoring. 1978.
41. Nordberg, Astrid: Uppfostran till underkastelse. 1978.
42. Eneskär, Barbro: Children's Language at Four and Six. 1978.
43. Eriksson, Mona: Utbildningspraktik. Om utbildning med handledda klient- och patientkontakter på högskolenivå. 1978.
44. Hagberg, Bo: Cognitive Impairment and Personality Change in Relation to Brain Dysfunction. 1978.

45. Leonardsson, Sigurd: Den franska grammatikens historia i Sverige I. 1978.
46. Leonardsson, Sigurd: Historie de la grammaire française en Suède. II. 1978.
47. Carlsson, Bertil: Två utbildningsprojekt. En redovisning av arbetet att profilera verksamheten vid en nystartad svensk högskola. 1979.
48. Lindholm, Lena-Pia: Pupils' Attitudes to Equality between the Sexes. 1980.
49. Maximilian, V. Alexander: Functional Changes in the Cortex during Mental Activation. 1980.
50. Carlström, Inge: Law and Justice Education. 1980.
51. Prohovnik, Isak: Mapping Brainwork. 1980.
52. Bååth, John A.: Postal Two-Way Communication in Correspondence Education. 1980.
53. Fritzell, Christer: Teaching, Science and Ideology. 1981.
54. Bjerstedt, Åke (Ed.): Swedish Educational Research in the Early Eighties. 1981.
55. Maini, S.M.: Explorations in the Psychology of the Research Process. 1981.
56. Wiechel, Anita: Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium. 1981.
57. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige. En sexårsbibliografi till. 1981.
58. Bratt, Ingar: Läromedel i engelska utgivna i Sverige 1850–1905. 1982.
59. Gran, Birgitta: Från förskola till grundskola. Villkor för barns utveckling i åldrarna kring skolstarten. 1982.
60. Sages, Roger: Perceptual Determinants of Choice Behaviour. 1982.
61. Torper, Ulf: Tidsramar, tidsanvändning och kunskapsutveckling i den svenska grundskolan. 1982.
62. Adler, Erella: Mother-Image Perception in Normal and Disturbed Boys. 1982.
63. Bjerstedt, Åke: Fourteen Years of Educational and Psychological Research in Sweden. 1982.
64. Nilsson, Alf: The Mechanisms of Defence Within a Developmental Frame of Reference. 1983.
65. Annerblom, Marie-Louise: Att förändra könsroller: Ett feministiskt perspektiv på diskussionen om könsroller på dagis. 1983.
66. Holmberg, Lena: Om en speciallärares vardag: Analys av en dagbok. 1983.
67. Skov, Poul: Værdinormer om skolen: Analyse af konfliktmuligheder og mulige udviklingslinjer i skolen ud fra empiriske undersøgelser. 1983.
68. Viborg, Gardar G.: Studies in the Development of Social-Behaviour Understanding. 1984.
69. Carlsson, Gunborg: Teater för barn: Tre åldersgruppers upplevelser av professionell teater. 1984.
70. Welwert, Claes: Läsa eller lyssna? 1984.
71. Klasson, Maj: Högskolebibliotek i förändring. 1984.
72. Sjöberg, Marie: På bräcklig is: Studium av livsfilosofin hos några konstnärer, konstbeskådare och konstoengagerade. 1984.
73. Andersson, Gunvor: Små barn på barnhem. 1984.
74. Bjerstedt, Åke: Pedagogisk forskning i Sverige: En treårsbibliografi. 1984.
75. Eppler, Mats & Nelander, Bo: Kartläggning och omformning av den psykosociala arbetsmiljön på ett sjukhus: En arbetslivspedagogisk studie. 1984.
76. Jönsson, Annelis: TV ett hot eller en resurs för barn? En longitudinell studie av relationen mellan TV och skola. 1985.
77. Berglund, Lars: Decentraliserat högstadium. En longitudinell studie av elevers skoltrivsel och prestationer samt föräldrars och lärares attityder i en decentraliserad högstadieorganisation. 1985.
78. Teasdale, Thomas W.: Familial Influences in Social Class, Educational Level and Intelligence. 1985.
79. Hellström, Leif: Undervisningsmetodisk förändring i matematik: Villkor och möjligheter. 1985.
80. Ritchey, Elisabeth: Pedagogisk teori och vetenskapspolitik. Tre historiska strömningar. 1985.